

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Rūta DAČIULYTĖ
Leta DROMANTIENĖ
Valdonė INDRAŠIENĖ
Odeta MERFELDAITĖ
Saulius NEFAS
Daiva PENKAUSKIENĖ
Romas PRAKAPAS
Asta RAILIENĖ

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo Lietuvoje būklė ir plėtros galimybės

Mokslo studija

Vilnius
2013

UDK 371.1(474.5)

Pe33

Recenzavo:

prof. dr. Loreta Žadeikaitė, Lietuvos edukologijos universitetas

prof. dr. Irena Žemaitaitytė, Mykolo Romerio universitetas

prof. dr. Rasa Smaliukienė, Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Autorių indėlis:

doc. dr. Rūta Dačiulytė – (2,6 autorinio lanko)

prof. dr. Leta Dromantienė – (2,6 autorinio lanko)

prof. dr. Valdona Indrašienė – (2,6 autorinio lanko)

doc. dr. Odeta Merfeldaitė – (2,6 autorinio lanko)

doc. dr. Saulius Nefas – (2,6 autorinio lanko)

Daiva Penkauskienė – (2,6 autorinio lanko)

doc. dr. Romas Prakapas – (2,6 autorinio lanko)

Asta Railienė – (2,6 autorinio lanko)

Mykolo Romerio universiteto Socialinės politikos fakulteto Edukologijos instituto Socialinio darbo katedros 2012 m. gruodžio 13 d. posėdyje (protokolo Nr. 1SDK-6) pritarta leidybai.

Mykolo Romerio universiteto Socialinės politikos fakulteto tarybos 2012 m. gruodžio 20 d. posėdyje (protokolo Nr. 2222) pritarta leidybai.

Mykolo Romerio universiteto IV Mokslo programos „Gyvenimo kokybės gerinimas ir užimtumo galimybių didinimas“ 2012 m. gruodžio 14 d. posėdyje (protokolo Nr. 6) pritarta leidybai.

Mykolo Romerio universiteto Mokslinių-mokomųjų leidinių aprobavimo leidybai komisijos 2013 m. sausio 9 d. posėdyje (protokolo Nr. 2L-40) pritarta leidybai.

Visos knygos leidybos teisės saugomos. Ši knyga arba kuri nors jos dalis negali būti dauginama, taisoma arba kitu būdu platinama be leidėjo sutikimo.

Turinys

Paveikslų sąrašas	5
Lentelių sąrašas	6
PRATARMĖ	7
ĮVADAS	11
PAGRINDINĖS SĄVOKOS.....	17
1. LIETUVOS PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMOS ANALIZĖ	22
1.1. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo funkcijos turinys	22
1.2. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo reglamentavimas	31
1.3. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo dalyviai ir jų funkcijos....	46
1.4. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai.....	75
1.5. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vadybinių ir edukacinių procesų vertinimas	90
1.6. Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimo analizė	100
Dalinės išvados	120
2. UŽSIENIO ŠALIŲ PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO PATIRTYS	124
Dalinės išvados	150
3. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO MODELIAVIMAS.....	151
3.1. Modeliavimo metodologija	151
3.2. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo bendrieji principai ir prielaidos	169
3.3. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimas	178
3.4. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo aspektų analizė.....	203
3.4.1. Mokytojo kompetencijos ir karjeros galimybės.....	203
3.4.2. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų organizavimas mokykloje ir formų įvairovė.....	239

3.4.3. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimas	271
Dalinės išvados	293
4. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO MODELIŲ VERTINIMAS.....	301
Dalinės išvados	343
SANTRAUKA	348
SUMMARY	366
Literatūros sąrašas	386

Paveikslų sąrašas

1 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo galimybių studijoje naudotų metodų ir tyrimų rezultatų sąryšio seka.....	15
2 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo dalyviai nacionaliniu lygmeniu.....	47
3 pav. Kiti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo dalyviai	54
4 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojančių dokumentų hierarchija.....	90
5 pav. Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimo lygmenys	102
6 pav. Kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas.....	104
7 pav. Kokybės vadybos ciklas	115
8 pav. Mokymasis veikloje.....	116
9 pav. CQAF modelis.....	117
10 pav. Modelių tipai	158
11 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo loginė struktūra....	167
12 pav. PKT modelių pagrindiniai komponentai	169
13 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo kryptys.....	179
14 pav. Deleguotos atsakomybės modelio loginė schema	184
15 pav. Deleguotos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis.....	186
16 pav. Skirtingo hierarchinio lygmens institucijų veiklos ypatumai deleguotos atsakomybės modelio kontekste.....	188
17 pav. Deleguotos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio procesų valdymas.....	190
18 pav. Prisiimtos atsakomybės modelio loginė schema	194
19 pav. Decentralizuoto pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio struktūra ir tarpusavio sąryšiai	198
20 pav. Prisiimtos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio procesų organizavimas ir valdymas	200
21 pav. Pedagogo kompetencijų sritys	211
22 pav. Pedagogo karjeros etapai (1)	220
23 pav. Pedagogo karjeros etapai (2)	221
24 pav. Pedagogo karjeros stadijos (3)	221

25 pav. Pedagogų karjeros etapai ir kompetencijos.....	224
26 pav. Pedagogų atestacijos tvarka.....	231
27 pav. Mokyklos vadovo karjeros etapai ir kompetencijos sritys	238
28 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso planavimas institucijoje.....	249
29 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planavimo institucijoje lygmenys.....	257
30 pav. Ilgalaikės stažuotės finansavimas.....	262
31 pav. Ilgalaikės stažuotės rezultatai	263
32 pav. Ilgalaikės stažuotės organizavimas.....	264
33 pav. Vertikalių santykių modelis	272
34 pav. Horizontalių santykių modelis	272
35 pav. Kokybės valdymo ir užtikrinimo sistema.....	279
36 pav. Galiu – noriu matrica.....	280
37 pav. Kokybės užtikrinimas asmeniniu lygmeniu.....	288
38 pav. Kokybės užtikrinimas instituciniu lygmeniu.....	289
39 pav. Kokybės užtikrinimas societariu lygmeniu	290

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Konsultantų rengimas projektinėje veikloje	81
2 lentelė. Savybių, apibūdinančių efektyvesnius mokytojus, santrauka	126
3 lentelė. Pedagogų kompetencijų klasifikacijų palyginimas pagal skiriamas kompetencijų sritis.....	213
4 lentelė. Kvalifikacinių kategorijų charakteristikos ir atestacijos vykdytojai	230
5 lentelė. Kompetencijų ir kvalifikacinių kategorijų sąsajos.....	234
6 lentelė. Mokyklos vadovo kompetencijų klasifikacijų palyginimas pagal kompetencijų sritis	238
7 lentelė. Kvalifikacijos tobulinimo formos pagal veiklos pobūdį	253
8 lentelė. Kvalifikacijos tobulinimo formos pagal apimtį	255
9 lentelė. Kvalifikacijos tobulinimo formos pagal veiklos grupes.....	256
10 lentelė. Kokybės vadybos ir besimokančios organizacijos konceptijų palyginimas	281

PRATARMĖ

Kuriant žinių visuomenę, keičiamas pats mokytojo vaidmuo: mokytoją – žinių turėtoją ir perteikėją – keičia mokytojas – mokymosi galimybių kūrėjas, organizatorius, patarėjas, partneris, mokinio ir šiuolaikinių informacijos šaltinių tarpininkas. Mokytojas dabarties visuomenėje kartu turi būti ir ugdytojas, gyvenimo tiesų liudytojas, perduodantis tradiciją ir mokantis ją kūrybingai plėtoti.

Išskirtinį pedagogo vaidmenį žiniomis pagrįstoje ekonomikoje pabrėžia ir Europos Bendrijų komisija Komunikate Tarybai ir Europos Parlamentui „Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo“¹. Komunikate pažymima, kad „mokytojai padeda mokiniams puoselėti savo talentus, išnaudoti asmeninio tobulėjimo potencialą, tapti harmoningomis asmenybėmis, padeda jiems įgyti įvairių žinių ir įgūdžių, kurių jiems – piliečiams ir darbuotojams – reikės ateityje“. Todėl mokytojų rengimas ir profesinis tobulėjimas turėtų būti laikomas visą gyvenimą trunkančiu procesu, į kurį reikėtų atsižvelgti jį organizuojant ir finansuojant.

Kiekvienas žmogus nori, kad mus, mūsų vaikus ir artimuosius gydytų pačios aukščiausios kvalifikacijos gydytojai, mokytų patys geriausi pedagogai. Taigi, specialisto kvalifikacija yra ir bus aktualus klausimas. Pedagogų kvalifikacija yra ne tik reikšmingas, bet ir nuolat diskutuojamas klausimas. Apie mokytojo darbą, priešingai nei apie inžinieriaus, mano pakankamai išmanantis kiekvienas, sėdėjęs mokyklos suole, nes pedagogo profesija, ko gero, yra labiausiai visuomenėje žinoma, aptarinėjama ir vertinama. Kai kas įrodinėja, kad geras mokytojas yra tas, kuris gali užmegzti su mokiniais santykius ir sukurti ugdymui ir asmens tobulėjimui palankią aplinką. Kiti gerą mokytoją apibūdina kaip žmogų, kuris vertina mokslą

1 Komisijos komunikatas Tarybai ir Europos Parlamentui KOM (2007) 392 „Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:LT:PDF>>.

ir puikiai išmano tam tikrą akademinį dalyką. Dar kiti teigia, kad geras mokytojas yra tas, kuris gali sužadinti mokinių energiją veikti.

Dėl spartėjančios mokslo pažangos kyla reikalavimai daugelio profesionalų, iš jų ir pedagogų, kompetencijai, atsiranda nuolatinio atsinaujinimo, tobulėjimo ir saviugdos poreikis. Kaip ir kiekvienos kitos šiuolaikinės profesijos atstovai, pedagogai turi plėsti savo profesinių žinių ribas: privalo nuolat apmąstyti darbą, atlikti mokslinius tyrimus ir visą profesinį gyvenimą tobulėti. Mokslininkai pažymi, kad pedagogams „*nuolatinio mokymo(si) procese ypač išskyla būtinybė tobulinti profesines ir didaktines kompetencijas, nes žinios sensta, atsiranda naujų, keičiasi ir ugdymo turinys*“².

Mokyklos organizacinės struktūros pokyčiai, bendras sprendimų priėmimas, pastangos skatinti aktyviau dalyvauti tėvus ir bendruomenę – visa tai verčia švietimo darbuotojus naujai pažvelgti, kaip jie turi atlikti darbą, apmąstyti darbovietės darbo kultūrą. Kad pedagogai galėtų perprasti ir sėkmingai imtis naujų vaidmenų, visų lygmenų švietimo darbuotojams būtina tobulinti kvalifikaciją.

Pripažįstant profesinio tobulinimosi reikšmę, visgi susirūpinimą kelia profesinio tobulinimosi kokybė ir veiksmingumas. Todėl klausimai – kaip organizuoti kvalifikacijos tobulinimo procesą, kad jis būtų veiksmingas, kokių mastu būtina šį procesą reglamentuoti ir ar iš viso būtina – aktualūs ne vienam švietimo srities darbuotojui.

Nors tyrimų, kuriuose vienu ar kitu aspektu analizuojamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, per pastarąjį dešimtmetį nestokojama, tačiau išsamaus ir vientiso tyrimo, kurį pasitelkiant būtų modeliuojama Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo perspektyva, nėra. Ši mokslo studija yra bandymas, įvertinus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situaciją Lietuvoje ir atsižvelgiant į tarptautinę patirtį, kurti Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį.

Pirmoji studijos dalis „Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos analizė“ skirta esamam Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos kontekstui įvertinti. Remiantis atliktu tyrimu pristatoma šiuolaikinė pedagogų kvalifikacijos tobulinimo samprata ir turinys.

2 Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*. T. 89. P. 29–44.

Siekiant aptarti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prielaidas ir organizavimo galimybes, išanalizuoti pagrindiniai dokumentai ir teisės aktai, reglamentuojantys pedagogų kvalifikacijos tobulinimą Lietuvoje. Daug dėmesio šiame skyriuje skiriama kvalifikacijos tobulinimo dalyviams ir jų funkcijoms pristatyti. Siekiant suprojektuoti teorinį pedagogų kvalifikacijos modelį, svarbu įvertinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos teikėjų pasirengimą ir galimybes, edukacinių ir vadybinių procesų būklę. Šioje dalyje taip pat analizuojami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vertinimo būdai ir priemonės.

Antrojoje mokslo studijos dalyje „Užsienio šalių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo patirtys“ pristatomos Europos Sąjungos švietimo politikos pagrindinės nuostatos ir kvalifikacijos tobulinimo uždaviniai, bendri visoms Europos Sąjungos valstybėms narėms, įvardijamos esminės siektinos mokytojų kompetencijos. Šioje dalyje taip pat trumpai apžvelgiami naujausi tyrimai, kuriais identifikuojami mokytojų kvalifikacijos kėlimo ir profesinio tobulinimo poreikiai ir būdai. Šioje dalyje nesiekiami nuosekliai ir išsamiai aprašyti atskirų šalių kvalifikacijos tobulinimo modelių. Pateikiamas bendras Europos Sąjungos kontekstas, aprašomi svarbiausi iššūkiai, tenkantys mokytojo profesijai, ir keliais pavyzdžiais iliustruojama, kaip šiuos iššūkius atliepia ir su kokiomis specifinėmis problemomis susiduria kai kurios šalys. Suomija, Jungtinė Karalystė, Airija, Graikija, Vokietija, Lenkija pasirinktos kaip reprezentuojančios skirtingus geografinius, ekonominius, socialinius, kultūrinius požymius, taip pat ir dėl studijos autorių asmeninės patirties dirbant su šių šalių mokslininkais ir mokytojais praktikais.

Trečiojoje studijos dalyje „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimas“ pristatoma mokslinio modeliavimo metodologija, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo loginė struktūra, aptariami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo bendrieji principai. Analizuojamos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prielaidos ir išryškinamos galimos kryptys. Plačiai aprašomi studijos autorių suformuoti du kokybiniai funkciniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliai. Modeliuose išryškinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vadybiniai procesai ir jų valdymas: poreikių nustatymas, inicijavimas, planavimas, organizavimas individualiu, instituciniu, regioniniu, nacionaliniu lygmenimis ir kokybės vertinimas.

Aptariant atskirus modeliavimo aspektus, nagrinėjamos mokytojų kompetencijos, karjeros galimybės ir valdymas, kvalifikacijos tobulinimo mokykloje vadybos aspektai, taip pat ir pagalbos užtikrinimo kvalifikacijos tobulinimo procesuose galimybės. Aptariama kvalifikacijos tobulinimo formų įvairovė. Detaliai analizuojamos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimo teorinės prielaidos ir aptariamų realizavimo galimybės.

Ketvirtojoje mokslo studijos dalyje pateikiami pusiau struktūruoto interviu, kuriuo siekta išanalizuoti, įvertinti ir patobulinti parengtą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį, rezultatai. Tyrime dalyvavo 47 ekspertai (švietimo politikos atstovai, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų gavėjai ir profesinių sąjungų atstovai) iš Klaipėdos, Telšių, Kauno, Marijampolės, Vilniaus, Panevėžio apskričių. Remiantis tyrimo duomenų rezultatais, pateikiamos išvalgos apie naujų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų įgyvendinimo galimybes; pedagogų karjeros proceso aspektus; kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimą.

Studijos autoriai dėkoja Ugdyto plėtotos centrui už suteiktą galimybę jo įgyvendinamo projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ tyrimo rezultatus panaudoti rengiant šią studiją.

ĮVADAS

Aktualumas. Šiuolaikinėje visuomenėje vyksta nuolatiniai intensyvūs socialinio, ekonominio ir organizacinio gyvenimo pokyčiai, kurie, A. Hargreaveso žodžiais, yra palankūs užsiimantiems didelio masto švietimo reformomis³, mat pirmą kartą politika, praktika ir tyrimai veikia išvien ir aktyviai mokosi vieni iš kitų. Akivaizdu, kad mokymasis ir tobulėjimas būdingas visų rūšių veiklai, kuria užsiima žmogus. Jie pagal svarbą žmogaus gyvenime yra beveik tokie pat reikšmingi kaip draugystė ar darbas. Tai nuolatinis procesas, t. y. žmonės visada ir visur mokosi – tiek savaiminiu būdu, tiek formaliai: darbo vietoje, šeimoje, laisvalaikio metu, bendruomeninėje veikloje, vykstant politiniams procesams ir pan.⁴ Mokymasis neretai siejamas su tikslingu siekiu modeliuoti profesinę karjerą, kurios samprata, anot Ž. Grakausko ir A. Valicko⁵, neatsiejama nuo mokymosi visą gyvenimą. Kitaip sakant, profesinė veikla yra neišvaizduojama be nuolatinio tobulėjimo.

Greitai besikeičiančiame pasaulyje mokyklose, kaip ir kitose visuomenės gyvenimo srityse, kyla naujų problemų, kurioms spręsti pedagogams dažnai nepakanka formaliųjų studijų metu įgytų kompetencijų, todėl būtina nuolat mokytis ir keistis. V. Tumėnienė ir B. Janiūnaitė⁶ teigia, kad pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekstas sukuria naują pedagogo veiklos erdvę, kurioje keičiantis tradicinių vaidmenų pobūdžiui ir riboms jis turi imtis naujų, neįprastų vaidmenų. Įsigali naujoji edukacinė paradigma, mokymąsi akcentuojanti kaip visą gyvenimą trunkantį procesą, t. y. veiklą, kurioje žmogus plėtoja ir tobulina savo kompetencijas. Šia-

3 Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber. P. 9.

4 Foley, G. (2007). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius: Kronta.

5 Grakauskas, Ž., Valickas, A. (2007). *Studentų karjeros valdymo kompetencijų ugdymo vadovas konsultantui*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

6 Tumėnienė, V., Janiūnaitė, B. (2000). Pedagogo veiklos pokyčiai pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekste. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (23). P. 24–33.

me kontekste kinta ir švietimo sistemos, mokyklos bei pedagogų veiklos situacija.

Nuolatinės permainos mokslo ir technikos srityse ir socialinės transformacijos kelia naujus reikalavimus ir mokyklai, ir pedagogo karjerai. Mokyklos organizacinės struktūros pokyčiai, bendras sprendimų priėmimas, pastangos skatinti aktyviau dalyvauti tėvus ir bendruomenę – visa tai, pasak T. Guskey ⁷, verčia švietimo darbuotojus naujai pažvelgti į tai, kaip jie turi atlikti darbą, apmąstyti darbovietės darbo kultūrą. Kad pedagogai galėtų perprasti ir sėkmingai imtis naujų vaidmenų, visų lygmenų švietimo darbuotojams būtinas kvalifikacijos tobulinimas. Pedagogų rengimo, jų kvalifikacijos tobulinimo poreikis įtrauktas ir į strateginius Lietuvos švietimo dokumentus, kuriuose pabrėžiamos antrojo švietimo reformos etapo strateginės kryptys⁸. Įgyvendinant Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatas⁹ 2004 metais patvirtinta Pedagogų rengimo koncepcija¹⁰ ir daugelis pagal ją parengtų programų ir dokumentų¹¹. Dokumentų rengimo ir tobulinimo procesas santykinai baigtas 2012 m. gegužės 30 d. švietimo ir mokslo ministro patvirtinta Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija¹².

Iširtumas. Lygia greta su strateginiuose švietimo dokumentuose aktualizuotomis pedagogų rengimo, kvalifikacijos tobulinimo, perkvalifikavimo problemomis minėtą reiškinį pradėta plačiau tyrinėti skirtingose Lietuvos mokslo institucijose. Pastaruoju metu mokslinėje ir profesinėje metodinėje spaudoje aktyviai diskutuojama apie pedagogų veiklos perspektyvas¹³, analizuojama suaugusiojo mokymosi situacija, vertinamos

7 Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.

8 Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. *Valstybės žinios*. 2003. Nr. 71-3216.; *Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimas 2003–2012*. (2012). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

9 Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. *Valstybės žinios*. 2003. Nr. 71-3216.

10 Pedagogų rengimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2004. Nr. 186-6940.

11 Valstybinė pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programa. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 60-2139; Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 12-511; Pedagogų rengimo reglamentas. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 9-425 ir kt.

12 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

13 Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra; Miller, R. (1999). *Lehrer lernen*. Basel: Beltz Verlag; Komisijos komunikatas Tarybai ir Europos Parlamen-

kvalifikacijos teikimo galimybės, poreikiai¹⁴ ir pan. Neretai mokslinėse diskusijose pažymima, kad stokojama formalųjų ir neformaliųjų pedagoginių kompetencijų studijų, saviugdos tvarumo¹⁵. Pradėta įvairių mokslinių tyrimų, bandant apžvelgti teorines pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prielaidas¹⁶, analizuojant kvalifikacijos tobulinimo poreikius. Vertinamos pedagogų nuostatos nagrinėjant galimus pedagoginės profesijos prestižo

-
- tui KOM(2007) 392 „*Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo*“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:LT:Pdf>>; *Mokytojų kompetencijų ir kvalifikacijos bendrieji Europos principai* (“Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications”), 2005 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>. ir kt.
- 14 *Mokytojų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklos tinklą: tyrimo ataskaita*. Šiauliai / Kaunas, 2004 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai_sb_archyvas.htm>; *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita*. (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto sociologijos katedra [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>; Laužackas, R. ir kt. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*. T. 89. P. 29–44; Smaliukienė, R., Prakapas, R., Korsakienė, R. (2009). *Apskrities viršinių ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių konsultacinės veiklos plėtojimo prioritetai*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra; Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas; Kvalifikacijos tobulinimo galimybės ir apimtys. *Švietimo ištekliai. Švietimo darbuotojai*. <<http://www.pedagogika.lt/puslapis/svietimas/kv.pdf>>. [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]; *Vadybinių kompetencijų formalus pradžios įgyjimo ir neformalus jų papildymo galimybių studija: situacijos analizė*. (2010). Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <<http://www.lyderiulaikas.lt>>; *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtros projektas: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga*. (2011). Vilnius: UAB „RAIT“; Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-09-30]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf>; ir pan.
 - 15 Bulajeva, T. (2001). *Pedagogų saviugdos veiksniai švietimo kaitos sąlygomis: daktaro disertacijos santrauka*. Vilnius.; Burkšaitienė, N., Šliogerienė, J. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas universitete*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
 - 16 Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*. T. 89. p. 29–44; Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

veiksnius¹⁷, mokytojų gebėjimą planuoti karjerą atsižvelgiant į švietimo sistemos keliamus reikalavimus jų profesiniam tobulėjimui¹⁸ ir pan.

V. Targamdzė ir A. V. Vėbra¹⁹, apibendrinami profesinio tobulinimo vyksmą, nustatant profesinio tobulinimo vertinimo apimtis, našumą ir galimas tobulinimo kryptis, teigė, kad profesinio tobulinimo ir geresnio mokymo koreliacija yra atsitiktinė. Be to, minėti autoriai pažymėjo, kad užsienio šalyse realiai egzistuojantys ir mokslinėje literatūroje aprašyti profesinio tobulinimo modeliai Lietuvoje *kol kas netaikomi, nors tam sukurto prielaidos*.

Akivaizdu, kad globalizacijos sąlygomis kilę iššūkiai tampa neįveikiami individualiomis atskirų pedagogų pastangomis – būtina aiški, kryptinga, tikslingai metodiškai ir metodologiškai sumodeliuota pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema kaip galimybė pedagogui įgyti būtinų kompetencijų, leisančių jam adekvačiai reaguoti į žinių visuomenės aplinkos pokyčius ir kurti brandžią besimokančią visuomenę²⁰.

Probleminiai klausimai: Kokia yra reali pedagogų kvalifikacijos tobulinimo padėtis Lietuvoje? Kaip modeliuojamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas? Kokios yra pedagogų kvalifikacijos tobulinimo praktikos pasaulyje? Koks galėtų būti realus, mokslškai pagrįstas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis Lietuvoje?

Objektas – pedagogų kvalifikacijos tobulinimas.

Tikslas – atskleisti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo, atliepančio mokymosi visą gyvenimą nuostatas, perspektyvas.

Uždaviniai:

1. Aprašyti užsienio šalių patirtį siekiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo.

17 Paulauskas, R., Bakutytė, R., Ušeckienė, L. (2010). Pedagogų požiūris į profesijos prestižo veiksnius. *Acta Paedagogica Vilnensia*. T. 24. p. 127–138.

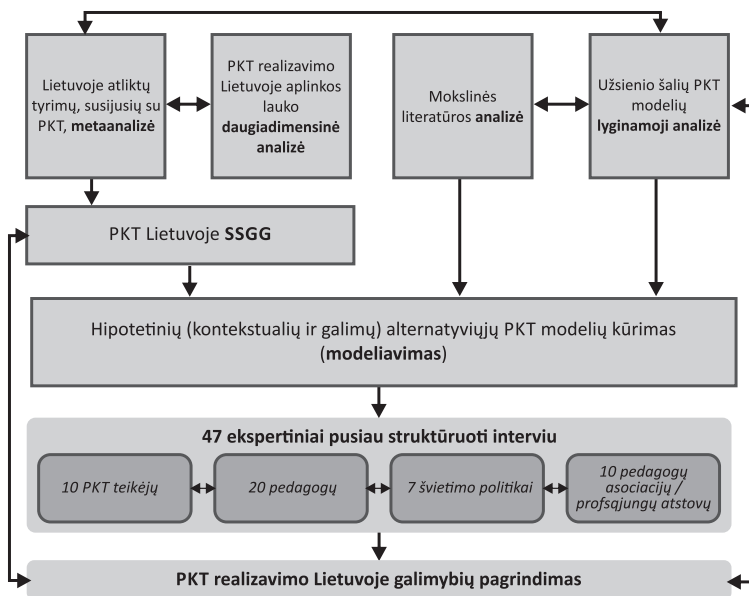
18 Sajienė, L. (2009). Profesijos mokytojų karjeros planavimas: poreikiai ir problemos. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. T. 17. p. 44–53.

19 Targamadzė, V., Vėbra, A. V. (2008). Evaluation of Professional Development in Lithuanian Education: Problems and Prospects. *Acta Paedagogica Vilnensia*. T. 20. p. 102–114.

20 Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber; *Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimas 2003–2012*. (2012). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

2. Apžvelgti pastarojo dešimtmečio pedagogų kvalifikacijos tobulinimo būklės kaitą Lietuvoje.
3. Sukurti galimus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius.
4. Įvertinti galimas galimybes ir grėsmes siekiant realizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kaitos modelius.
5. Išryškinti aktualiausias pedagogų kvalifikacijos tobulinimo perspektyvos gaires.

Tyrimo loginė schema ir metodologinės nuostatos. Tyrimo struktūros konstruktas (1 pav.) modeliuotas pagal kokybinio tyrimo dizaino modelį²¹, grindžiamą socialinio konstruktyvizmo ir pragmatinių žinių pozicijomis²², orientuotomis ne į konkretų metodą, bet į problemą ir jos realizavimą.



1 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo galimybių studijoje naudotų metodų ir tyrimų rezultatų sąryšio seka²³

21 Blaikie, N. W. H. (2010). *Designing social research*. Cambridge: Polity Press.

22 Creswell, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.

23 Schemoje naudojamos abrevetūros: PKT – pedagogų kvalifikacijos tobulinimas; SSGG – stiprybės, silpnumai, galimybės, grėsmės.

Siekiant tyrimo validumo (angl. *validity*) ir patikimumo / pasikliautimumo (angl. *dependability*) buvo atsižvelgiama į pagrindinius kokybinio pobūdžio tyrimais išskiriamus kokybės požymius ir principus – natūrali aplinka, tyrimo visapusiškumas ir kontekstualumas, detalus aprašymas, tyrimo proceso svarba, induktyvus gautų duomenų nagrinėjimas.

Atsižvelgiant į tai, kad kokybiniai tyrimai pasižymi didesnėmis gautų tyrimo duomenų interpretacinėmis galimybėmis nei kiekybiniai tyrimai, *ipso facto* reikalaujantiems griežtos tiriamųjų imties ir statistinio duomenų apdorojimo taikant sudėtingus matematinės statistikos metodus, siekta vadovautis tyrimų metodologinėje literatūroje²⁴ akcentuojamu trianguliacijos principu, t. y. reiškinio pažinimui tirti taikyti skirtingus metodus, siekiant išvengti gautų tyrimo rezultatų spekuliatyvumo arba angažuotumo. Todėl pirmiausia (2011 m. balandžio–gegužės mėn.) buvo atlikta Lietuvoje vykdytų tyrimų rezultatų *metaanalizė*, leidusi išryškinti pagrindinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kliuvinius. Vėliau buvo pradėta analizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo aplinka, kurios *daugiadimensė analizė* (vykusi 2011 birželio–rugsėjo mėn.) leido įvertinti teisinę, ekonominę ir politinę aplinką. Tuo pačiu metu vyko ir užsienio šalių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelių ir mokslinės literatūros *lyginamoji analizė*, padėjusi surasti svarbiausius galimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio kūrimo principus ir prielaidas. Tai vėliau įgalino taikyti *modeliavimo* metodą kuriant galimus kontekstualius Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius. Kitame tyrimo etape (2011 m. spalio–lapkričio mėn.) organizuoti 47 *pusiau struktūruoti ekspertiniai interviu* (Vilniuje, Kaune, Marijampolėje, Klaipėdoje, Telšiuose ir Panevėžyje) dalyvaujant dešimčiai atskirų Lietuvos regionų specialistų, teikiančių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas (paslaugos teikėjai), dvidešimčiai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginių dalyvių – pedagogų (paslaugos gavėjų), septyniems švietimo politikams, susijusiems su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, ir dešimčiai pedagogų atstovų (profesinių ir pedagoginių dalykinių asociacijų atstovų), siekiant įvertinti sukurtus ir teoriškai pagrįstus galimus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius.

24 King, N (2011). *Interviews in qualitative research*. London: Sage Publications; Silverman, D. (2011). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications; Bitinas, B. ir kt. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė; Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Akreditavimas – procedūra, kurios metu įgaliota institucija pripažįsta, kad įvertinta švietimo programa, švietimo teikėjas atitinka nustatytus reikalavimus²⁵.

Formalusis švietimas – švietimas, vykdomas pagal Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka patvirtintas ir įregistruotas švietimo programas, kurias baigus įgyjamas pradinis, pagrindinis, vidurinis arba aukštasis išsilavinimas ir (ar) kvalifikacija arba pripažįstama kompetencija, reikalinga įstatymų reglamentuojamam darbui ar funkcijai atlikti²⁶.

Institucinio lygio programa – valstybinės švietimo politikos įgyvendinimui užtikrinti vietose (regione, savivaldybėje, mokykloje), švietimo naujovių plėtrai ir sėkmingos patirties sklaidai skirta programa, kurios trukmė ne mažesnė kaip 18 akademinių valandų²⁷.

Kompetencija – gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma²⁸.

Kvalifikacija – Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma²⁹.

Kvalifikacijos tobulinimas – neformalusis švietimas ir savišvieta, kuriais siekiama įgyti, plėtoti profesinei veiklai reikalingas kompetencijas³⁰.

25 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

26 Ten pat.

27 Mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo programų akreditavimo tvarkos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 125-5124.

28 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

29 Ten pat.

30 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.

Kvalifikacijos tobulinimo institucijos veiklos įšivertinimas – švietimo įstaigos ar įstaigos, įmonės, organizacijos, kuriai švietimas nėra pagrindinė veikla, sistemingas veiklos, susijusios su mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimu, tyrimas pagal institucijai aktualias veiklos sritis ir jų dalis nustatant savo potencialą, veiklos rezultatų kokybę ir siekiant institucijos veiklos tobulinimo³¹.

Kvalifikacijos tobulinimo institucijos veiklos išorinis vertinimas – tai švietimo įstaigos ar įstaigos, įmonės, organizacijos, kuriai švietimas nėra pagrindinė veikla, veiklos, susijusios su mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimu, ekspertinis tyrimas, kurio metu, remdamiesi įšivertinimo išvadamis, institucijų veiklos išorinio vertinimo ekspertai padeda jai nustatyti veiklos rezultatų kokybę ir teikia rekomendacijas dėl veiklos tobulinimo³².

Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimas – kvalifikacijos tobulinimo paslaugų efektyvumo ir veiksmingumo tyrimas, siekiant nustatyti paslaugos atitiktį kvalifikacijos tobulinimo paslaugos teikimui keliamiems reikalavimams vertinant individo, įstaigos, steigėjo, valstybės lygmenimis³³.

Kvalifikacijos tobulinimo programos aprašas – kompetencijų plėtojimo planas ir jo realizavimo aprašas, kuriame nusakyti mokymo(si) tikslai, uždaviniai, formos, turinys, įgyvendinimo nuoseklumas, trukmė, numatyti mokymo(si) metodai ir priemonės, plėtojamoms, įgyjamoms kompetencijoms ir jų vertinimas³⁴.

31 Kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registro nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 137-5615. Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimo ir akreditacijos taisyklės. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 51-1905.

32 Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimo ir akreditacijos taisyklės. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 51-1905.

33 Parengta autorių.

34 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.

Kvalifikacijos tobulinimo renginys – veikla pagal kvalifikacijos tobulinimo programą arba kitokia veikla, kurios tikslas – darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas³⁵.

Mokinys – asmuo, kuris mokosi³⁶.

Mokytojas – asmuo, ugdantis mokinius pagal formaliojo arba neformaliojo švietimo programas³⁷.

Mokykla – juridinis asmuo, valstybės narės juridinio asmens ar kitos organizacijos padalinys, įsteigtas Lietuvos Respublikoje teisės aktų nustatyta tvarka, kurio pagrindinė veikla yra formalusis arba (ir) neformalusis švietimas³⁸.

Pedagogas – asmuo, įgijęs aukštąjį (aukštesnįjį, įgytą iki 2009 metų, arba specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų) išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją³⁹.

Pedagogo kvalifikacija – Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų mokiniams ugdyti, visuma⁴⁰.

Nacionalinio lygio programa – ministerijos užsakymu parengta valstybinės švietimo politikos strateginėms kryptims įgyvendinti skirta programa⁴¹.

Neformalusis švietimas – švietimas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, išskyrus formaliojo švietimo programas⁴².

35 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.

36 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

37 Ten pat.

38 Ten pat.

39 Ten pat.

40 Ten pat.

41 Mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo programų akreditavimo tvarkos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 125-5124.

42 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

Programa, prilyginta akredituotai programai – institucijos, kurios kvalifikacijos tobulinimo veikla akredituota Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka, įvertinta programa.

Programos teikėjas – švietimo teikėjas, teisės aktų nustatyta tvarka turintis teisę teikti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas⁴³.

Savišvieta – savarankiškas mokymasis, kuris remiasi asmens iš įvairių šaltinių gaunamomis žiniomis ir jo praktine patirtimi⁴⁴.

Švietimas – ugdymas ir išsilavinimo teikimas, savišvieta; taip pat mokinių, jų tėvų (globėjų, rūpintojų), švietimo įstaigų, mokytojų ir kitų švietimo teikėjų, švietimo pagalbos specialistų veiklą visuma⁴⁵.

Švietimo įstaiga – mokykla arba švietimo pagalbos įstaiga⁴⁶.

Švietimo kokybė – sutartinė, priklausanti nuo ją apibrėžiančių asmenų intencijų ir aplinkybių samprata, reiškianti švietimo prieinamumą, tinkamumą⁴⁷.

Švietimo kokybės užtikrinimas arba laidavimas – visuma priemonių, skirtų pageidaujamai (sutartai, nustatytai) švietimo kokybei pasiekti ir švietimo tobulinimui skatinti; taip pat švietimo kokybės stebėsenos, vertinimo, palaikymo, tobulinimo procesas⁴⁸.

Švietimo kokybės vertinimas – viso švietimo ar jo dėmenų ir jų ryšių tyrimas siekiant nustatyti, kiek vertinami objektai atitinka kokybės sampratą ir (arba) kokybės reikalavimus⁴⁹.

Švietimo konsultantas – asmuo, kuris vertina ir konsultuoja mokyklų vadovus, jų pavaduotojus ugdymui, ugdymą organizuojančius skyrių vedėjus, mokytojus, pagalbos mokyklai, mokiniui ir mokytojui specialistus ir kitus mokyklų bendruomenių narius prioritetiniais valstybinės švietimo politikos, ugdymo turinio įgyvendinimo, ugdy-

43 Mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo programų akreditavimo tvarkos aprašas. Valstybės žinios. 2007. Nr. 125-5124.

44 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

45 Ten pat.

46 Ten pat.

47 Švietimo priežiūra: kontroliuoti negalima pasitikėti. *Švietimo problemų analizė*. 2009. Nr. 9(37) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31] <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Sv_prob9_Svietimo%20prieziura_print.pdf>.

48 Ten pat.

49 Ten pat.

mo proceso organizavimo ir mokyklų valdymo, tobulinimo bei kitais švietimo klausimais⁵⁰.

Švietimo programa – iš anksto apibrėžtos formaliojo arba neformaliojo švietimo veiklos, kuria siekiama numatyto rezultato, aprašymas⁵¹.

Švietimo programos modulis – iš anksto apibrėžta savarankiška švietimo programos dalis⁵².

Švietimo stebėseną – nuolatinę švietimo būklės ir kaitos analizę, vertinimą, prognozavimą⁵³.

Švietimo teikėjas – mokykla, laisvasis mokytojas arba kitas švietimo teikėjas, Lietuvos Respublikos įstatymų nustatyta tvarka turintis teisę vykdyti švietimą⁵⁴.

Neformalusis mokymasis – mokymasis, kuris gali vykti suplanuotos veiklos (mokymosi uždavinių, laiko ir paramos besimokančiajam požiūriu) metu darbo vietoje, neformaliojo švietimo institucijose, įvairiose organizacijose, asociacijose ir pan.⁵⁵

Savaiminis mokymasis – tai mokymasis kasdienės veiklos metu darbe, namuose ar laisvalaikio. Šis mokymasis nėra specialiai organizuotas (mokymosi uždavinių, laiko ir paramos besimokančiajam požiūriu), vyksta neplanuotai⁵⁶.

50 Švietimo konsultantų veiklos nuostatai. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 73-2848.

51 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

52 Ten pat.

53 Ten pat.

54 Ten pat.

55 Burkšaitienė, N., Šliogerienė, J. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas universitete*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.

56 Ten pat.

1. LIETUVOS PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMOS ANALIZĖ

1.1. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo funkcijos turinys

Mokytojai, mokyklų vadovai ir mokytojų mokytojai yra svarbiausi veiksniai, nuo kurių priklauso švietimo ir mokytojų rengimo sistemos palaikymas ir tobulinimas. Dėl švietimo sistemos ir visuomenės pokyčių mokytojo profesijai keliama nauji reikalavimai. Iš mokytojų vis dažniau reikalaujama ne tik perteikti pagrindines žinias, bet ir padėti jaunimui išmokyti mokytis visiškai savarankiškai, t. y. įgyti svarbiausių įgūdžių, o ne tik įsiminti informaciją; mokytojai raginami naudoti konstruktyvesnius, bendradarbiavimu pagrįstus mokymo metodus ir tikimasi, kad jie bus tarpininkai ir klasių vadovai, o ne autoritetingi instruktoriai⁵⁷. Žinių visuomenėje iš esmės keičiasi pati pedagogo veikla: mokytoją – žinių turėtoją ir perteikėją – keičia mokytojas – mokymosi organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, mokymosi talkininkas, patarėjas, partneris, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių žinių šaltinių. Kaip teigia V. Tumėnienė ir B. Janiūnaitė, „mokytojas užleidžia lyderio pozicijas ir tampa patarėju, metodininku, tyrėju, mokymosi skatintoju, konsultantu“ (p. 43)⁵⁸.

Europos Bendrijos komisija pažymi, jog tam, kad „mokytojai turėtų naujam vaidmeniui būtinų įgūdžių ir kompetencijų, reikalingas aukštos kokybės pirminis mokytojų rengimas ir nuoseklus nuolatinio profesinio

57 Rutkienė, A., Zuzevičiūtė, V. (2009). Mokytojo vaidmens kaita: bendruomenės įtraukimas siekiant mokymąsi daryti veiksmingesnį. *Pedagogika*. T. 95. P. 53–57; Jankauskienė, N., Mikulčiūtė, I. (2004). Dailės mokytojas apie savo veiklos vaidmenį formaliaje ir neformaliaje švietime. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 3. P. 107–117; Virbalinė, A. (2007). Mokytojo asmenybės bruožų ir ugdymo procese atliekamų vaidmenų ryšys su paauglių orumo ugdymusi. *Ugdymas • Kūno kultūra • Sportas*. Nr. 1(64). P. 51–58; Prenciple, A., Helwing, C. (2002) The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child Development*. Nr. 73. P. 841–856.

58 Tumėnienė, V., Janiūnaitė, B. (2002). Pedagogo inovacinės veiklos sampratos erdvė ir struktūra: teoriniai aspektai. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1(33).

tobulėjimo procesas, leidžiantis mokytojams nuolat atnaujinti igūdžius, kurių reikia žiniomis pagrįstoje visuomenėje⁵⁹. Ir nors visuotinai pripažįstama, kad pagrindiniai švietimo kaitos veiksniai yra pedagogai, visgi būtent pedagogams keliami vis nauji reikalavimai ir priekaištaujama, kad jie atsilieka nuo visuomenės kaitos tendencijų, yra konservatyvūs, uždari, naudoja nepakankamai efektyvias priemones, lėčiau diegia naujoves, nei kitose srityse dirbantys žmonės (p. 16)⁶⁰.

Šiuolaikiniam mokytojui keliami reikalavimai: įsipareigoti bendram moraliniam tikslui – pakeisti gera linkme vaikų gyvenimą; iš esmės pagerinti pedagogikos žinias; suvokti moralinio tikslo mokyklos lygmeniu ryšį su reikšmingesniais švietimo politikos ir visuomenės plėtros klausimais; mokėti bendradarbiauti su kitais mokytojais, administracija, tėvais, visuomene; dalyvauti platesnėje mokymosi veikloje; išsiugdyti nuolatinio domėjimosi įpročius ir igūdžius; visiškai panirti į pokyčių procesuose ryškėjančias sudėtingas, besikeičiančios aplinkos paslaptis, sėkmes ir nesėkmes (Fullan)⁶¹. Tokią visa apimančią ateities mokytojo viziją, pasak autoriaus, gali pasiekti tik individualybė, gebanti nuolat keistis.

Nauja mokymosi paradigma kelia naujus reikalavimus mokytojui: gebėjimą dirbti įvairioje mokymosi aplinkoje, naujų idėjų skleidimą, žinių ir laimėjimų vertinimą, informacinio raštingumo poreikį, naujų mokymo metodų ieškojimą⁶². Lietuvai tapus pilnateise Europos Sąjungos nare, iškilo uždavinys užtikrinti kokybišką švietimą, kurio kertine ašimi tampa pedagogas, ir sudaryti sąlygas jo kvalifikacijai tobulinti. 2009 m. lapkričio 26 d. Tarybos išvadose dėl mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi⁶³ pripažįstama, kad „*itin svarbu ne tik užtikrinti, kad būtų įdarbinami aukščiausios kvalifikacijos ir skirtoms užduotims atlikti tinka-*

59 Komisijos komunikatas Tarybai ir Europos Parlamentui. Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:LT:Pdf>>.

60 Čiužas, R., Adaškevičienė, V., Briedis, M. (2005). Europinės švietimo dimensijos kaip pedagogų tobulinimosi veiksnys Lisabonos strategijos kontekste. *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai*. Nr. 4. P. 16–23.

61 Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto Alba. P. 111–112

62 Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika: mokslo darbai*. T. 68. P. 29.

63 2009 m. lapkričio 26 d. Tarybos išvados dėl mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi. Europos Sąjungos oficialusis leidinys (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31].

mi mokytojai ir mokyklų vadovai, bet ir suteikti aukščiausio lygio pirminio rengimo bei nuolatinio profesinio tobulinimosi galimybes visų lygių mokymo personalui“. Todėl Europos Sąjungos Taryba prašo valstybių narių užtikrinti galimybes, kad būtų patenkinti asmeniniai mokytojų profesinio tobulinimosi poreikiai ir taip užtikrintas teigiamas poveikis mokinių mokymosi rezultatams.

Mokytojo veikla apibūdinama kaip tikslinga, įvairiapusiška, tačiau neapibrėžta, nes „situacijos ugdymo procese nuolat kinta, įgyja vis naujų aspektų, o mokymo tikslai vis labiau orientuojami į aukštus mokinių laimėjimus“⁶⁴. Pedagogams kyla būtinybė tobulinti mokymosi visą gyvenimą kompetenciją, ugdyti informacinius gebėjimus ir veržliai sutikti naujus švietimo kaitos iššūkius. Pasak L. Šiaučiukenienės ir kt., nesikeičiant mokytojų veiklai, būtų beprasmiška tikėtis švietimo sistemos, mokymo metodų, mokymo programų ar vertinimo sistemos kaitos⁶⁵.

Kiti mokslininkai (G. Gedvilienė, R. Laužackas, V. Tūtlys) pažymi, kad kvalifikacijos tobulinimas nulemtas dviejų pagrindinių veiksnių: išorinės būtinybės, t. y. aplinkos keliamų reikalavimų, ir paties asmens vidinės motyvacijos, apsisprendimo, sąmoningo suvokimo kryptingai siekti karjeros ir ją planuoti (p. 17)⁶⁶. Išoriniai veiksniai, lemiantys pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, yra demografiniai ir socialiniai pokyčiai, informacinių technologijų tobulinimas, švietimo reforma ir kt. Tačiau asmeninė motyvacija, interesai ir iniciatyva, aktyvus mokytojo dalyvavimas mokyklos gyvenime yra subjektyvūs veiksniai, susiję su mokytojo kryptingu karjeros planavimu.

Kvalifikacijos tobulinimas teikia naudos ir individui, ir organizacijai. Nagrinėjant šiuolaikines žmogiškųjų išteklių ugdymo tendencijas, išryškėja mokslininkų akcentuojamas nacionalinis žmogiškųjų išteklių plėtros aspektas, kurio tikslas – užtikrinti žmogiškojo potencialo ugdymo galimy-

<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:LT:Pdf>>.

64 Čiužas, R., Adaškevičienė, V. (2006). Iššūkiai Lietuvos mokytojams ir mokykloms modernios liberalios švietimo koncepcijos požiūriu. *Pedagogika: mokslo darbai*. T. 82. P. 51.

65 Šiaučiukenienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija

66 Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai: mokslo studija*. Kaunas: VDU.

bes šalies mastu, siekiant didinti nacionalinį konkurencingumą pasaulyje rinkoje ir pagerinti savo piliečių gyvenimo kokybę⁶⁷ (angl. *National Human Resource Development* – NHRD). Pasak I. Bakanauskienės, „žmogiškųjų išteklių tobulinimo ir mokymo metu galima užtikrinti organizacijos / sektoriaus poreikius atitinkančią kvalifikaciją“⁶⁸.

Šiame kontekste paminėtini Gary N. McLeano ir Lairdo McLeano⁶⁹ tyrimai, kurie atskleidė, kad nacionalinis žmogiškųjų išteklių vystymo aspektas apibrėžiamas toli gražu ne visose šalyse. Pasak autorių, šalyse, kuriose vyksta dideli pokyčiai (Rusija, Kinija), pastebimas ir žmogiškųjų išteklių sampratos siaurumas, neapibrėžtumas. Pvz., Rusijos eksperto teigimu, šalyje vyrauja personalo atrankos ir mokymo samprata, o žodis „vystymas“ (angl. *development*) nėra dažnai vartojamas, požiūris į žmogiškųjų išteklių vystymą kaip į kiekvieno individo galių plėtojamą nėra paplitęs. Atlikę minėtąjį tyrimą, autoriai pateikė apibrėžimą, aprėpiantį pagrindinius žmogiškųjų išteklių vystymo pasaulyje lygius – individą, grupę, organizaciją, visuomenę, valstybę ir net visą pasaulį: žmogiškųjų išteklių vystymas / ugdymas yra bet koks procesas arba veikla, galinti gilinti suaugusiųjų žinias, susijusias su darbu (angl. *work based knowledge*), ugdyti jų profesionalumą, didinti produktyvumą ir pasitenkinimo jausmą ir teikti naudą individui, grupei (komandai), organizacijai, bendruomenei, valstybei ir galiausiai visai žmonijai⁷⁰.

Nustatyta⁷¹, kad kvalifikacijos tobulinimas, kaip šiuolaikinis atsakas į nedarbo ir kvalifikuotos darbo jėgos trūkumo problemas, turėtų būti susijęs su individo ir organizacijos interesais. Taigi, pedagogų kvalifikacijos tobulinimasis neatsiejamas nuo mokyklos veiklos tobulinimo. Siekiant pagerinti mokyklos darbą, reikia tokių veiksmingų strategijų, kurios susietų

67 Garavan, T. N. et al. (2004). Exploring Human Resource Development A Levels of Analysis Approach. *Human Resource Development Review*. Vol. 3, No. 4. P. 417–441; McLean, G. (2004). National Human Resource Development: What in the World Is It? *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 6, No. 3. P. 269–275.

68 Bakanauskienė, I. (2002). *Personalo valdymas*. Kaunas: VDU leidykla.

69 McLean, G. N., McLean, L. (2001). If we can't define HRD in one country, how can we define it in an international context? *Human Resource Development International*. Vol. 4, No. 3. P. 313–326.

70 Ten pat. P. 322.

71 Matuzienė, L., Petukienė, E., Tijūnaitienė, R. (2004). Darbo motyvacija: kvalifikacijos kėlimo aspektas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. Nr. 3. P. 178–184.

šias dvi sritis abiem naudingų darbu. Pažymima, kad organizacija, kuri suteikia visiems savo nariams sąlygas mokytis ir asmeniškai tobulėti, keičiasi pati, skatina savo narių mokymąsi ir taip pati nuolat keičiasi tobulėjimo kryptimi. Mokslininkai (M. Pedler, J. Burgoine, T. Boidell)⁷² nustatė, kad svarbu tobulinti darbuotojų kaip komandos darbą, taip pat skatinti kiekvieno jų mąstymą ir veiklą (D. Hopkins, M. Ainscow, M. West)⁷³.

Lietuvoje 2004 m. atlikto tyrimo⁷⁴ metu buvo nustatyta, kad kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančių institucijų atstovai Lietuvos švietimo būklę apibrėžia kaip sparčiai gerėjančią: mokytojų kvalifikacijos sistema decentralizuota, finansavimas siejamas su mokinio krepšeliu, siūloma daug ir įvairių kvalifikacijos tobulinimo programų, kuriama mokymo programų vertinimo metodika, taikomas didesnis kvalifikacijos tobulinimo sistemos finansavimas ir kvalifikacijos tobulinimo renginių interaktyvumas. Tyrimu nustatyta, kad mokytojai kvalifikacijos tobulinimo renginių metu susipažįsta su naujais mokymo metodais (86 proc.), gauna naujų dalykinių žinių (85 proc.). 58 proc. mokytojų sutiko su teiginiu, kad kvalifikacijos tobulinimo renginiai yra galimybė pailsėti nuo kasdienio darbo mokykloje rutinos. Daugiau nei pusė tyrime dalyvavusiųjų nemano, kad mokytojai dalyvauja kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, siekdami tik formalių pažymėjimų. Savo ruožtu yra iki 65 proc. mokytojų, manančių, kad kvalifikacijos tobulinimo renginių metu mokytojai pailsi nuo darbo mokykloje rutinos.

Šio tyrimo rezultatai leido išskirti ir neigiamus švietimo būklės bruožus – tai nacionalinės kvalifikacijos tobulinimo strategijos stoka, veiklos tarp skirtingų institucijų nepasidalijimas, menka kvalifikacijos tobulinimo renginių kokybės kontrolė, kartais tik formalus su atestacija siejamas mokytojų interesas dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, nesutampantys mokytojų ir mokyklos administracijos interesai, ne visada tikslingai panaudojamos kvalifikacijai tobulinti skirtos lėšos. Išryškėjo akivaizdus mokytojų nenoras, kad kvalifikacijos tobulinimo renginių metu arba jiems

72 Pedler, M., Burgoine, J., Boydel, T. (1991). *Self-Development organizations*. London: McGraw-Hill.

73 Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto Alba.

74 *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tyrimas* (2004) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.smm.lt/fit/sv_bukle/tyrimai_sb.htm>.

pasibaigus būtų vertinamos mokytojų įgytos žinios ir gebėjimai. Net 66 proc. į šį klausimą atsakiusių mokytojų nenorėtų, kad taip būtų daroma⁷⁵.

Mokslininkų⁷⁶ nuomone, kvalifikacijos tobulinimo efektyvumas labai priklauso nuo įvairių mokymo / mokymosi proceso ir darbo mokykloje sąlygų, pradedant nuo mokytojų darbo krūvio, mokinių skaičiaus klasėse, aprūpinimo pažangiomis informacinėmis technologijomis ir baigiant pačių mokytojų požiūriu į asmeninį bei profesinį tobulėjimą ir mokyklos organizacinės aplinkos įtaką šio požiūrio kaitai. Jeigu Lietuvos švietimo sistemoje ir mokyklose nebus sukurta mokytojų kvalifikacijos tobulinimui palankaus organizacinio, ekonominio, ergonominio, technologinio, socialinio ir kultūrinio klimato, sunku tikėtis esminių kokybinių poslinkių šioje srityje⁷⁷.

2011 m. vykdyto projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai ganėtinai prastai vertina paskutinio kvalifikacijos tobulinimo renginio atitiktį asmeniniams kvalifikacijos tobulinimo ir švietimo įstaigos, kurioje dirba, poreikiams, naudą kasdieniam pedagogo darbui. Pažymima, kad dažnai kursų turinys ir pateikimo formos kartojasi, o patys mokymai tampa vis labiau formalaus pobūdžio. Besikartojantis turinys ir formos formuoja „persisotinimo“ jausmą, kuris taip pat kuria „visko žinojimo“ iliuziją ir mažina norą toliau tobulintis, skatina inertiškumą ir žemą savirefleksiją ar kritiškumą pedagogų bendruomenėje⁷⁸. Nustatyta, kad „pagrindiniai informacijos apie tobulinimąsi šaltiniai mokytojams yra savos švietimo įstaigos administracija ar vadovai ir internetas (apskritai). Kur kas mažiau šio pogrupio pedagogų gauna informacijos iš specializuotų interneto portalų pedagogams, specializuotos spaudos pedagogams, reklaminių / informacinių leidinių pedagogams, dar mažesnė dalis – iš

75 *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas* (2004) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.smm.lt/fit/sv_bukle/tyrimai_sb.htm>.

76 Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai: mokslo studija*. Kaunas: VDU. P. 76–77.

77 Ten pat.

78 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita: III dalis. Jungtinė tyrimų ataskaita. UAB „RAIT“ (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>>.

Ugdymo plėtotės centro, Švietimo ir mokslo ministerijos, tad šiuos informacijos kanalus galima laikyti nepakankamai išnaudojamais informacijos apie pedagogų tobulinimąsi sklaidai“.

Tai, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje yra ir daugiau neigiamų aspektų, rodo ir kiti tyrimai. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą kaip profesionalizacijos elementą tyręs K. Trakšelis (2011) pažymi, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas susijęs su mokytojų poreikiais įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, tačiau kvalifikacinių kategorijų suteikimo tvarka ne visada tenkina pedagogus. Nemaža dalis mokytojų atestaciją laiko formaliu neskatinančiu tobulėti procesu. Dažnai mokytojai neatsakingai žiūri į savo veiklos rezultatus. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad negatyvus mokytojų požiūris į atestavimo sistemą dažniausiai grindžiamas nepasitikėjimu pedagogo darbą vertinančių asmenų objektyvumu⁷⁹.

Kvalifikacijos tobulinimas – vienas iš mokymosi aspektų. G. Merkio⁸⁰ teigimu, pedagogų siekiai tobulinti kvalifikaciją susiję su jų profesinės karjeros perspektyvomis – kvalifikacinių kategorijų igijimu. Mokslininkas pažymi, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas siejamas su mokytojų poreikiais įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, tačiau kvalifikacinių kategorijų tvarka ne visada tenkina pedagogus.

Per paskutinį dešimtmetį pedagogų kvalifikacijos tobulinimas įvairiais aspektais – siauriau ar plačiau – tiriamas nuolat, kartais po keletą tyrimų per metus atliekama Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu, universitetų iniciatyva, taip pat doktorantų ir magistrantų. Vis dėlto šių tyrimų išvados turėtų būti vertinamos labai atsargiai. Susidaryti patikimą vaizdą, remiantis tokiais tyrimais, būtų labai drąsu.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo funkcijos turinį iš esmės lemia strateginiai šalies ir tarptautiniai dokumentai. Tikslas –tobulinti švietimo sektoriaus darbuotojų kvalifikaciją – įtvirtintas Lietuvos valstybės ilgalaikės raidos strategijoje (2002)⁸¹. Dokumente pažymima, kad vienas iš už-

79 Trakšelis, K. (2011). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas: profesionalizacijos elementas. *Andragogika*. Nr. 1. P 45–48.

80 Mokytojų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklos tinklą: tyrimo ataskaita (2004). Šiauliai/Kaunas [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai_sb_archyvas.htm>.

81 Valstybės ilgalaikės raidos strategija. *Valstybės žinios*, 2002. Nr. 113-5029. P. 28.

davinių mokslo ir švietimo srityje yra „pertvarkyti pedagogų rengimo ir išplėtoti kvalifikacijos tobulinimo sistemas, jas suderinti su švietimo tikslais ir uždaviniais, siekiant parengti mokytojus dirbti žinių visuomenėje ir už tai gauti atitinkamą atlyginimą“.

Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700 patvirtintose Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostato-se⁸² nurodoma, kad, siekiant užtikrinti švietimo plėtotės kokybę, vienas iš uždavinių – atnaujinti mokytojų rengimą ir darbą. Numatyta, kad bus „sukuriama integrali mokytojų rengimo bei kvalifikacijos tobulinimo sistema, orientuota į kintantį mokytojo vaidmenį žinių visuomenėje ir šiuolaikiniam mokytojui būtinas naujas kompetencijas bei vertybines nuostatas. Kuriant žinių visuomenę, keičiamas pats mokytojo vaidmuo: mokytoją – žinių turėtoją ir teikėją keičia mokytojas – mokymosi organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, mokymosi patarėjas, partneris, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių. Kartu mokytojas dabarties visuomenėje turi išlikti ir ugdytojas, gyvenimo tiesų liudytojas, perduodantis tradiciją bei mokantis ją kūrybingai plėtoti“⁸³.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas kaip pagrindinis Lietuvos švietimo veiksnys pažymimas Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos projekte, kuriame nurodoma, kad „švietimas turi atverti galimybes ir siūlyti įvairias paslaugas, padedančias žmogui tobulinti gebėjimus remiantis profesinėmis kvalifikacijomis bei visapusišku savęs tobulinimu, įgyjant pasitikėjimo savo jėgomis, atsakomybės už save, bendruomenę, valstybę ir aplinką“⁸⁴. Todėl įgyvendinant pirmąją Strategijos tikslą numatyta pasiekti tokį pedagoginių bendruomenių lygį, kurių daugumą sudarytų reflektuojantys, nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys mokytojai ir dėstytojai. Siekiant šio tikslo numatoma stiprinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo motyvaciją, sudaryti galimybę ilgai dirbantiems aktyviems mokytojams grįžti vienam semestruui į studijas aukštojoje mokykloje.

82 Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. *Valstybės žinios*. 2003. Nr. 71-3216. P. 11.

83 Ten pat.

84 *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija* (2012). Projektas [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 22]. <<http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>>.

Kitame dokumente (Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa, 2005) numatoma tobulinti švietimo įstaigų pedagoginio personalo kvalifikaciją. Pažymima, kad siekiama mažinti struktūrinį nedarbą daugiau investuojant į žmones, todėl vienas iš programos uždavinių – didinti mokytojų kompetenciją. Tuo tikslu numatyta: „*Parengti ir pateikti Lietuvos Respublikos Vyriausybei valstybinės pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programos projektą, o patvirtinus – ją įgyvendinti.*“⁸⁵.

Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2008)⁸⁶ teigiama, kad svarbu sudaryti mokytojams galimybes nuolat įvairiapusiškai tobulintis. Dokumente (13. 2 punktas) pažymima: „*Mokymosi visą gyvenimą plėtojimo srityje esminiu veiksniu laikytina nuolatinio mokymosi kompetencija, kurią turėtų įgyti pedagogai, dirbantys visose švietimo srityse, taip pat šią kompetenciją turėtų ugdytis mokiniai jau bendrojo lavinimo etape*“. Vienas iš svarbiausių Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos uždavinių yra sudaryti sąlygas įvairių poreikių ir gebėjimų asmenims ne tik įgyti, bet ir tobulinti „*kvalifikaciją ir kompetencijas, padedančias įsivirtinti darbo rinkoje, laiduojančias šalies ūkio pažangą, konkurencingumą ir darnų vystymąsi*“ (23. 2 punktas).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas kaip švietimo kokybės veiksnys akcentuojamas visuose strateginiuose Europos Sąjungos Tarybos dokumentuose. Tarybos išvadose dėl mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi pažymima, kad „*laikantis mokymosi visą gyvenimą koncepcijos greitai besikeičiančiame pasaulyje mokytojų rengimas ir tobulinimasis turėtų būti darnus vientisas procesas, apimantis pirminį mokytojų rengimą (griežtai laikantis praktinio aspekto), įvadinę programą ir nuolatinį profesinį tobulinimąsi*“⁸⁷.

85 Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa. Valstybės žinios. 2005, Nr. 139-5019.

86 LR švietimo ir mokslo ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymo Nr. isak-433/A1-83 „Dėl Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos ir jos įgyvendinimo veiksmų plano tvirtinimo“ pakeitimo. Valstybės žinios, 2008, Nr. 122-4647.

87 2009 m. lapkričio 26 d. Tarybos išvados dėl mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi. Europos Sąjungos oficialus leidinys (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 22]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:L T:Pdf>>.

Pažymėtina, kad Europos Sąjungos Taryba (2009) valstybėms narėms formuluoja artimiausią strateginę tikslą – suteikti mokytojams nuolatinio profesinio tobulinimosi galimybę⁸⁸. Siekiant įgyvendinti šį tikslą būtina daug dėmesio skirti tęstinio pedagogų profesinio tobulinimosi kokybei gerinti.

Taigi nauja mokymosi paradigma kelia naujus reikalavimus mokytoju: gebėjimą dirbti įvairioje mokymosi aplinkoje, naujų idėjų skleidimą, žinių ir laimėjimų vertinimą, informacinio raštingumo poreikį, naujų mokymo metodų ieškojimą. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiksniai yra europinės švietimo dimensijos, kurios tiesiogiai turi įtakos ugdymo turiniui, apima besikeičiančią pedagogo, mokinio ir kitų ugdymo procese dalyvaujančių subjektų veiklą.

1.2. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo reglamentavimas

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą įvairiais aspektais reglamentuoja įvairaus lygio nacionaliniai teisės aktai (įskaitant švietimo ir mokslo ministro įsakymu tvirtinamas programas, pvz., Vyriausybės patvirtinta programa „Dėl sanglaudos skatinimo veiksmų programos priedo patvirtinimo 2008 m. liepos 23 d. Nr. 787“; švietimo ir mokslo ministro įsakymai „Dėl Ilimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 metų programos patvirtinimo 2011 m. kovo 1 d. Nr. V-350“; „Dėl Mokyklų tobulinimo programos plius patvirtinimo 2010 m. rugsėjo 27 d. Nr. V-1607“ ir t. t.). Toliau bus aptariami tik pagrindiniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojantys teisės aktai.

Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011) nustato: „*Pedagogas – asmuo, įgijęs aukštąjį (aukštesnįjį, įgytą iki 2009 metų, arba specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų) išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją*“, o „*Pedagogo kvalifikacija – Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir*

88 Tarybos išvados 2009 m. gegužės 12 d. dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“). Europos Sąjungos oficialus leidinys (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 22]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:LT:Pdf>>.

*turimų kompetencijų, reikalingų mokiniams ugdyti, visuma.*⁸⁹. Šis dokumentas taip pat apibrėžia, kad „kompetencija – gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma“, „kvalifikacija – teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma“. Kadangi pedagogo kompetencijos ir kvalifikacija yra specialiojo įstatymo subjektas, Lietuvos piliečio ugdymas yra valstybės raidai ir visuomenės gerovei reikšminga veikla, o „mokytojo, pagalbos mokiniui specialisto darbo užmokestis priklauso nuo išsilavinimo, pedagoginio darbo stažo, kvalifikacinės kategorijos ir veiklos sudėtingumo“ (68 str.)⁹⁰, darbo užmokestis pagal mokinio krepšelio metodiką mokamas iš esmės iš valstybės biudžeto, todėl kvalifikacijos tobulinimo kokybė turėtų būti vertinama (pamatuojama) valstybės mastu.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad nors kvalifikacijos tobulinimo sąvoka yra įteisinta Švietimo įstatyme, daugelyje Švietimo ir mokslo ministerijos dokumentų dar tebevertojamas senas *kvalifikacijos kėlimo* terminas (pvz., ministerijos skyrių nuostatuose, Darbo kodekse). Taip pat atkreiptinas dėmesys, kad tais pačiais metais to paties ministro patvirtintuose dokumentuose tokios sąvokos kaip *kvalifikacijos tobulinimo institucija, kvalifikacijos tobulinimo programa, kvalifikacijos tobulinimo renginys* apibrėžiamos nevienodai.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuoja Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai (2007)⁹¹. Dokumente nustatyta, kad kvalifikacijos tobulinimo tikslas yra „sudaryti sąlygas ir skatinti valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovus, jų pavaduotojus ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjus, mokytojus, pagalbos mokiniui specialistus įgyti ir plėtoti savo kompetencijas siekiant užtikrinti aukštą švietimo kokybę“. Analizuojant dokumentą bendrų tikslų kėlimo aspektu, neišmanoma nustatyti, kaip

89 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

90 Ten pat.

91 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462

dokumente iškeltas tikslas dera su kvalifikacijos tobulinimo kryptimis arba su strategija. Reikia pastebėti, kad pateikiama tikslo formuluotė faktiškai kalba apie tai, kaip vadovai turi organizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą, o ne kaip jis turi būti plėtojamas. Tai patvirtina ir deklaratyvus uždavinių apibrėžimas:

- *tenkinti valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo poreikius gauti kokybiškas kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, sudaryti sąlygas dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose;*
- *skatinti, kad valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovai, jų pavaduotojai ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjai, mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai kvalifikacijos tobulinimo renginiuose įgytas žinias ir gebėjimus aktyviai taikytų savo praktinėje veikloje, ir didinti jų atsakomybę už ugdymo kokybę;*
- *plėtoti profesinį bendradarbiavimą ir gerosios darbo patirties sklaidą.*

Atkreiptinas dėmesys, kad ketvirtasis uždavinys nederą su tikslu, nes yra platesnis nei tikslas ir orientuotas į racionalų lėšų naudojimą: „Racionaliai naudoti kvalifikacijai tobulinti skirtas lėšas.“

Šiuolaikinę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sampratą pateikia Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012)⁹². Koncepcijoje pažymima, kad „*kvalifikacijos tobulinimas turi būti suvokiamas ir įgyvendinamas kaip organizacinių, finansinių ir pedagogų bendradarbiavimą skatinančių priemonių visuma, suteikianti kiekvienam pedagogui darbo metu galimybes įsivertinti profesinę veiklą, planuoti profesinį tobulinimąsi, įsisavinti naują medžiagą, kūrybiškai išbandyti naujus metodus bei įrangą*“.

Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas (1998) neformalųjį suaugusiųjų švietimą apibrėžia kaip asmens ir visuomenės interesus atliepantią mokymąsi, lavinimąsi ar studijas, kurias baigusiam neišduodamas valstybės pripažįstamas dokumentas, patvirtinantis išsilavinimo, tam tikros jo pakopos ar atskiro reglamentuoto modulio bai-

92 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-152.

gimą arba kvalifikacijos įgijimą⁹³. Naujajame įstatymo projekte (2012)⁹⁴ neformalusis suaugusiųjų švietimas apibrėžiamas kaip „švietimas pagal įvairias neformaliojo suaugusiųjų švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, išskyrus formaliojo švietimo programas“ (p. 1), akcentuojant jo vietą ir reikšmę bendrajame švietimo kontekste ir suvokiant jį kaip visą gyvenimą trunkančio mokymosi integralią dalį.

Remiantis neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymo naujuoju projektu, galima teigti, kad mokytojų kvalifikacijos tobulinimas yra taip pat ir neformaliojo suaugusiųjų švietimo dalis, pasireiškianti tokiomis formomis, kaip organizuota tikslinė savišvieta, kursai (dieniniai, vakariniai, tęstiniai, trumpalaikiai ir pan.), seminarai, paskaitos, neakivaizdinis švietimas ir žiniasklaidos priemonėmis perteikiamos šviečiamojo pobūdžio programos.

Suaugusiųjų švietimo specialistai (M. Teresevičienė⁹⁵, V. Zuzevičiūtė ir M. Teresevičienė⁹⁶, M. Jucevičienė⁹⁷, M. S. Knowles ir kt.⁹⁸, M. Tight⁹⁹ ir kt.) įvardija mokymosi dimensijas, kurios mokymosi visą gyvenimą kontekste susilieja į vieną visumą ir nuolat papildo viena kitą: formalųjį, neformalųjį ir savaiminį (informalųjį) mokymąsi bei viską apimančią mokymąsi, sujungiant visas mokymosi dimensijas.

Pastaruoju metu neformalusis švietimas tampa populiarijančia suaugusiųjų švietimo forma, padedančia asmeniui įgyti profesinei veiklai reikalingų teorinių žinių, tobulinti turimą kvalifikaciją ir kt. Mokslininkai (A. Fokienė¹⁰⁰ ir kt.) pabrėžia, kad mokymosi, vykstančio ne mokyimo institucijose, laisvalaikio ar dirbant, pasiekimai yra ne mažiau vertingi nei

93 Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 1998. Nr. 66-1909.

94 *Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymo projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www3.lrs.lt/pls/inter/w5_show?p_r=4463&p_d=130128&p_k=1>.

95 Teresevičienė, M. ir kiti. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

96 Zuzevičiūtė, V., Teresevičienė, M. (2008). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragoninės veiklos perspektyva: mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

97 Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas: monografija*. Kaunas: Technologija.

98 Knowles, M. S, Holton, III E. F, Swanson, R. A. (2007) *Suaugęs besimokantysis: klasikinės požiūris į suaugusiųjų švietimą*. Vilnius: Danielius.

99 Tight, M. (2007). *Kertinės suaugusiųjų švietimo ir mokyimo idėjos*. Vilnius: Kronta.

100 Fokienė, A. (2006). *Neformalusis ir savaiminis mokymasis: samprata ir esmė* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.lssic.lt/ale vel/pictures/Dokumentai/LSSIC_AF.doc>.

įgytieji formalioje mokymo aplinkoje. Be to, neformalusis mokymasis, orientuotas į individualių dažniausiai darbo vietoje kylančių mokymosi poreikių tenkinimą, yra neišvengiamas šiuolaikinės visuomenės elementas. Tyrimai¹⁰¹ rodo, kad neformalus mokymas daugumai pedagogų reikalingas turimoms profesinėms žinioms, kompetencijoms ir asmenybei tobulinti. Nustatyta, kad pedagogai mokymąsi suvokia kaip profesinių žinių papildymą ir atnaujinimą, kaip asmenybės tobulėjimą, galimybių darbo rinkoje plėtrą¹⁰². Tačiau suaugusiųjų dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, tyrėjų teigimu, dažniausiai (60 proc.) siejamas su formaliais reikalavimais išklausti valandas, bet ne su vidine paskata tobulėti dalyvaujant tokio pobūdžio renginiuose.

Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo (2011) 23 straipsnis „Pagalba mokyklai ir mokytojui“ nustato kvalifikacijos tobulinimą kaip pagalbos mokyklai ir mokytojui funkciją:

1. Pagalbos mokyklai ir mokytojui paskirtis – teikti informacinę, ekspertinę, konsultacinę ir kvalifikacijos tobulinimo pagalbą, didinančią švietimo veiksmingumą ir skatinančią mokyklos veiklos tobulinimą ir mokytojo profesinį tobulėjimą.

2. Mokyklai ir mokytojui padedama tobulinti veiklą, siekti geresnės švietimo kokybės konsultuojant, atliekant mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą ir išorinį vertinimą bei sudarant sąlygas mokytojams tobulinti kvalifikaciją.

3. Pagalbą mokykloms ir mokytojams teikia psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios, socialinės pedagoginės pagalbos teikėjai, kvalifikacijos tobulinimo, visuomenės sveikatos priežiūros specialistai, profesinės asociacijos ir kiti asmenys.

4. Pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas yra sudedamoji neformaliojo suaugusiųjų švietimo dalis. Valstybinių (išskyrus aukštųjų mokyklų darbuotojus) ir savivaldybių švietimo įstaigų pedagoginių darbuotojų kvalifikacija tobulinama vadovaujantis švietimo ir mokslo ministro patvirtintais nuostatais.

101 Jovarauskaitė, A., Tolutienė, A., G. (2010). Neformalus suaugusiųjų švietimas: ypatumų ir poreikių tyrimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 4(29). P. 111–117.

102 Alifanovienė, D., Šapelytė, O., Gelžinienė E. (2008). Neformalusis suaugusiųjų mokymasis asmenybės ir profesinio tobulėjimo kontekste. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 2(18). P. 11–16.

5. Kvalifikacijos tobulinimo programas įgyvendina švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka akredituotos kvalifikacijos tobulinimo įstaigos.

Pagalbos funkciją organizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimą pabrėžia ir Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatymas, kuriame nustatyta, kad viena iš savarankiškų savivaldybių funkcijų yra organizuoti švietimo pagalbą mokiniui, mokytojui, šeimai, mokyklai¹⁰³. Kitame dokumente – Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2011) – įteisinta profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybinė funkcija (pareigybinės funkcijos dalis). Profesinio tobulinimosi konsultanto funkcija – padėti pedagogams planuoti, organizuoti ir vertinti kvalifikacijos tobulinimosi procesą¹⁰⁴.

Lietuvos pedagogų profesinių kompetencijų sąsajas su europietiškais pedagogų kompetencijų standartais formalizuoja Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas¹⁰⁵. Dokumentas reglamentuoja mokytojo profesinės veiklos pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programas, kompetencijų grupes, kompetencijas, gebėjimus. Šiame teisės akte, skirtame profesinėje veikloje reikalingiems vienodiems mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo kriterijams nustatyti, nurodoma, kad „*mokytojo profesijos kompetencijos apima keturias kompetencijų grupes:*

- *bendrakultūrinė kompetencija – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje(-iose) kultūroje(-ose);*
- *profesinės kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nespecifikuojant pagal ugdymo turinio koncentrus / sritis;*
- *bendrosios kompetencijos – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės, reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą;*

103 Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatymas. *Valstybės žinios*, 1994, Nr. 55-1049, 2008, Nr. 113-4290, (2008-10-01), 2011, Nr. 45.

104 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

105 Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 12-11.

- *specialiosios kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio konkreste / srityje“.*

Rengiant šį dokumentą remtasi plačia Europos šalių pedagogų kvalifikacijų ir kompetencijų tyrimų patirtimi. Kartu šios nuostatos atitinka Švietimo įstatymo nuostatas, reglamentuojančias mokytojų kompetencijas, švietimo ir ugdymo programų tikslus. Detalus kiekvienos iš cituotųjų kompetencijų grupių išskyrimas yra ir mokytojų švietimo centrų, ir kitų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančių įstaigų veiklos orientyras.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemai funkcionuoti ir plėtrai aktuali yra dar viena Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo (2011) nuostata, išdėstyta 49 straipsnyje „Mokytojo teisės ir pareigos“:

„Mokytojas turi teisę (...) ne mažiau kaip 5 dienas per metus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose“¹⁰⁶.

Įstatymas (56 straipsnis) įtvirtino ir naują Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliojimą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo srityje: *„tvirtinti valstybinių (išskyrus aukštąsias mokyklas) ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos bei veiklos vertinimo kas penkeri metai nuostatus, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos nuostatus, pedagogų rengimo reglamentą“¹⁰⁷.* Tai reiškia, kad mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų kvalifikacijos tobulinimas susiejamas su atestacija ir veiklos vertinimu per tam tikrą laikotarpį (per penkerius metus).

Nauja nuostata taip pat išdėstyta Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo (2011)¹⁰⁸ 68 straipsnio 4 dalyje: *„Valstybinės (išskyrus aukštąsias mokyklas) ir savivaldybės mokyklos vadovo, jo pavaduotojo ugdymui, ugdymą organizuojančio skyriaus vedėjo vadybinės kvalifikacinės kategorijos nustatomos ir šių asmenų veiklos atitikties įgytai kvalifikacinei kategorijai vertinimas atliekamas kas penkeri metai, mokytojų, pagalbos mokiniui spe-*

106 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

107 Ten pat.

108 Ten pat.

cialistų kvalifikacinės kategorijos nustatomos švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka“ (p. 113).

Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodikos patvirtinimo“ nustato: „Mokyklos skirtas mokinio krepšelio lėšas naudoja šioms mokymo reikmėms tenkinti: (...) mokytojų ir kitų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų kvalifikacijai tobulinti.“¹⁰⁹. Numatyta mokinio krepšelio dalis pedagogų kvalifikacijai tobulinti turėtų atitikti Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo (2011) 49 straipsnio nuostatą: „Mokytojas turi teisę: (...) ne mažiau kaip 5 dienas per metus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose.“

Vykdydamas Lietuvos Respublikos Vyriausybės 1998 m. lapkričio 5 d. nutarimą Nr. 1298 „Dėl Neformaliojo suaugusiųjų švietimo tarybos, informacijos apie neformaliojo suaugusiųjų švietimo programas ir teisės užsiimti neformaliuoju suaugusiųjų švietimu“ (Žin., 1998, Nr. 98-2721), švietimo ir mokslo ministras 1999 m. gruodžio 24 d. įsakymu Nr. 1279 patvirtino Teisės užsiimti neformaliuoju suaugusiųjų švietimu įgijimo tvarką. Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstaigos teisę užsiimti neformaliuoju suaugusiųjų švietimu įgyja įregistravusios veiklą Švietimo įstaigų bei mokslo ir studijų institucijų valstybės registre¹¹⁰.

Švietimo ir mokslo ministras, vadovaudamasis ir anksčiau galiojusia tokia pat Švietimo įstatymo (1991)¹¹¹ nuostata ir vykdydamas Vyriausybės 2006 metų gegužės 26 d. nutarimu patvirtintą Valstybinę pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programą¹¹², 2007 m. kovo 29 d. patvirtino Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo 23 straipsnio 4 dalyje įvardytus Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo nuostatus¹¹³. Šiame doku-

109 Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodika. *Valstybės žinios*. 2001. Nr. 57-2040; 2009, Nr. 158-7134; 2010, Nr. 155-7872; 2011, Nr. 91-4350, Nr. 165-7861; 2012, Nr. 78-4055.

110 Lietuvos Respublikos Vyriausybės 1998 m. lapkričio 5 d. nutarimas Nr. 1298 „Dėl Neformaliojo suaugusiųjų švietimo tarybos, informacijos apie neformaliojo suaugusiųjų švietimo programas ir teisės užsiimti neformaliuoju suaugusiųjų švietimu“. *Valstybės žinios*. 1998. Nr. 98-2721.

111 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 1991. Nr. 23-593.

112 Valstybinės pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programa. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 60-2139.

113 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.

mente atkartota Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo (2011) formuluo-
tė, kad kvalifikacijos tobulinimas yra „*neformalusis švietimas ir savišvieta, kuriais siekiama įgyti, plėtoti profesinei veiklai reikalingas kompetencijas*“. Tokia sąvokos apibrėžtis atveria labai plačias kvalifikacijos tobulinimo programų turinio ir formų galimybes. Be kita ko, naujai vartojamos tokios sąvokos, kaip edukacinė išvyka – „*išvyka, kurios metu vykdoma kvalifi- kacijos tobulinimo programa ir įgyjamos, plėtojamos kompetencijos*“, sta- žuotė – „*veikla, vykdoma pagal kvalifikacijos tobulinimo programą, kuria siekiama įgyti ar plėtoti praktinės veiklos kompetencijas, įgyti praktinės patirties*“.¹¹⁴

Dar didesnę kvalifikacijos tobulinimosi formų įvairovę nustato Peda-
gogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012)¹¹⁵. Dokumente nurodo-
mos pagal kvalifikacijos tobulinimosi būdus skiriamos kompetencijų įgi-
jimo formos:

- *individualus tobulinimasis (įskaitant mokslinę veiklą, dalykinę raiš-
ką profesinėmis publikacijomis ir projektais);*
- *kolegialus dalijimasis patirtimi (metodinių grupių, dalykinių asocia-
cijų veikla, pamokų, įskaitant atviras pamokas, ir kitos pedagoginės
veiklos demonstravimas ir stebėjimas, konsultavimas ir konsultavi-
masis, išskyrus atvejus, kai tai įeina į tiesiogines tarnybines pareigas);*
- *specializuoti renginiai (kursai, seminarai, mokymai, praktikos);*
- *akademinės (aukštesnės pakopos ar kitos krypties, gretutinės, laips-
nio nesuteikiančios studijos);*
- *viešoji nedarbinė veikla (visuomeninė, kultūrinė, meninė raiška,
įskaitant veiklą demokratiniuose valdymo organuose, nevyriausybī-
nėse organizacijose, socialinėse akcijose ir programose, dalyvavimą
meno kolektyvuose, sportinės veiklos organizavimą ir dalyvavimą
joje, amatininkystę ir kūrybinius projektus)*¹¹⁶.

Taigi, šis dokumentas liberalizuoja pedagogų kvalifikacijos tobulinimo
formas ir dar kartą patvirtina edukologijos mokslininkų¹¹⁷ nuostatą, kad

114 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. Valstybės žinios. 2011. Nr. 38-1804.

115 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. Valstybės žinios. 2012. Nr. 62-3152.

116 Ten pat. Nr. 62-3152.

117 Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis; Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulini-*

pedagogai savo profesines kompetencijas turėtų tobulinti labai įvairiomis formomis, o tradiciniai seminarai ir kursai labiau tinka naujai švietimo faktografijai perduoti.

Tokia kvalifikacijos tobulinimo formas apibūdinančių sąvokų plėtra atitinka šiuolaikinį požiūrį į pedagogų profesinį tobulėjimą: jis turėtų būti grindžiamas konstruktyviu, o ne transmisiniu orientavimo modeliu. Tai reiškia, kad mokytojai laikomi aktyviais mokiniais ir yra įtraukiami į įvairias užduotis, kurias atlikdami jie tobulina mokymo, stebėjimo, savęs vertinimo ir savianalizės įgūdžius (užuot tik perdavę konkrečią informaciją ir pateikę tam tikras nuostatas – koks būtų transmisinio orientavimo modelis). Šiuolaikinis požiūris į profesinį tobulėjimą pasireiškia ir tuo, kad įteisinta viešoji nedarbinė veikla kaip kvalifikacijos tobulinimo forma orientuoja į profesinį tobulėjimą kaip visapusišką kultūrinį mokytojų augimą, o ne tik kaip į profesinių įgūdžių tobulinimą. Kaip nustatyta Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje, „svarbios, ugdytinios ir kvalifikacijos tobulinimo proceso dalimi pripažintinos įvairiausios pedagogo kompetencijos, įgyjančios viešą raišką, nepaisant to, ar jos tiesiogiai susijusios, ar nesusijusios su konkrečiomis jo einamomis pedagoginėmis pareigomis ir atliekamomis funkcijomis“¹¹⁸.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojančiuose dokumentuose formalizuojama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo trukmė. Pažymima, kad „į kvalifikacijos tobulinimo trukmę įskaičiuojamas kvalifikacijos tobulinimo laikas, kurį Vadovai ir Mokytojai gali patvirtinti kvalifikacijos tobulinimo pažymėjimais ir pažymomis“¹¹⁹. Tokią formuluootę suponuoja Darbo kodekso (2002)¹²⁰ 143 straipsnio „Darbo laiko struktūra“ nuosta-

mo poreikiai. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas; Aleksienė, V., Kurapkaitienė N. (2011). *Įvadas į superviziją*. Vilnius: LEU leidykla; Linkaitytė, G., Lapėnienė, A. (2005). Pedagoginės kvalifikacijos tobulinimo perspektyva: didaktinio proceso stebėsenos modeliavimas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 9. P. 56–65; Kaminskas, K. (2000). Prielaidos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo turinio ir formų kaitai. *Pedagogika*. T. 41. P. 76–84; Jonutytė, I. (2007). Asmenybės savybių svarba socialinio pedagogo profesinės veiklos sėkmei, jų tobulinimas. *Tiltai*. Nr. 2(39). P. 113–126.

118 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

119 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462

120 Lietuvos Respublikos darbo kodeksas. *Valstybės žinios*. 2002. Nr. 64-2569.

ta: „Į darbo laiką įeina (...) kvalifikacijos kėlimas darbovietėje ar mokymo centruose.“ Todėl laikas, praleistas tobulinant kvalifikaciją, turi būti pagrįdžiamas dokumentais, t. y. asmeniui, kuris įvykdo visą kvalifikacijos tobulinimo programą, išduodamas kvalifikacijos tobulinimo pažymėjimas.

Remiantis Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo (2011)¹²¹ nuostatomis dėl valstybės, savivaldybių ir švietimo savivaldos institucijų, mokyklų bendruomenių teisės atitinkamai inicijuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas, projektus, galima daryti išvadą, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra visiškai atvira sistema, kurią reguliuoja tik finansavimo galimybės ir kokybės reikalavimai.

Reikia pripažinti, kad remiantis tarptautiniais tyrimais¹²² Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimas vertintinas (ir yra vertinamas) kaip gana dosniai finansuojamas. Tai yra viena iš stipriųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos funkcionavimo patirčių.

Analizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimą reglamentuojančius dokumentus¹²³ nustatyta, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimą organizuoja ir vykdo Švietimo ir mokslo ministerija, aukštosios mokyklos, Ugdymo plėtotės centras ir kitos Švietimo ir mokslo ministerijai pavaldžios institucijos, savivaldybių administracijos, kvalifikacijos tobulinimo institucijos (švietimo centrai, tęstinių studijų institutai ir kt.) ir laisvieji mokytojai, turintys teisę vykdyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje Švietimo ir mokslo ministerija:

- *nustato prioritetines valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mo-*

121 LR Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

122 *Teachers' Professional Development Europe in international comparison (2010)*. Belgium [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf>.

123 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462; Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

kytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo kryptis;

- *numato ir skiria lėšų pavaldžioms kvalifikacijos tobulinimo institucijoms išlaikyti;*
- *inicijuoja valstybinių kvalifikacijos tobulinimo programų vykdymą ir tam skiria tikslinių lėšų¹²⁴.*

Išnagrinėjus Švietimo ir mokslo ministerijos¹²⁵ ir jos skyrių nuostatus matyti, kad nėra nė vieno padalinio (taigi ir pareigūno), kuriam būtų priskirta pareiga ir atsakomybė koordinuoti visą pedagogų kvalifikacijos tobulinimą. Tik Bendrojo ugdymo ir profesinio mokymo departamento Neformalaus ugdymo ir švietimo pagalbos skyriaus nuostatuose įrašyta, kad skyrius „*koordinuoja švietimo pagalbos specialistų kvalifikacijos kėlimą*“¹²⁶. Kitų padalinių nuostatuose įrašyta tik pareiga pagal kompetenciją dalyvauti nustatant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetus, rengiant reglamentuojančius teisės aktus.

Kaip nurodoma Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012), Švietimo ir mokslo ministerija, jos įgaliotos institucijos, valstybės, savivaldybių ir nevalstybinės švietimo įstaigos turi sudaryti sąlygas tobulinti pedagogų kvalifikaciją šiais reguliavimo instrumentais, kuriuos reikia nustatyti atitinkamuose teisės aktuose:

- *prielaidų derinti pedagogo asmeninius, švietimo įstaigos ir nacionalinius poreikius sukūrimas ir palaikymas, leidžiantis spręsti apie pedagogo tobulinimosi kryptis ir būdus konkrečios pedagogų bendruomenės kontekste, šią veiklą periodiškai planuojant bei vertinant; pavyzdinių pareigybių aprašų koregavimas ir profesinio tobulinimosi konsultantų rengimo programų inicijavimas yra pirmos svarbos uždaviniai;*

124 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.

125 Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2010 spalio 13 d. nutarimo „Dėl LR vyriausybės 1998 m. liepos 21 d. nutarimo nr. 914 „Dėl Lietuvos Respublikos *švietimo ir mokslo ministerijos nuostatų patvirtinimo*“ pakeitimo [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 02]. <http://www.smm.lt/veikla/docs/min_nuostatai.pdf>.

126 *Bendrojo ugdymo ir profesinio mokymo departamento Neformalaus ugdymo ir švietimo pagalbos skyriaus nuostatai* (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 14]. <http://www.smm.lt/apie_ministerija/docs/tel_sar/BUPMD_nusps.pdf>.

- *pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės stebėseną ir iš jos išplaukiantys veiksmai šių paslaugų teikėjų atžvilgiu;*
- *pedagogų ir švietimo įstaigų poreikių periodinis tyrimas ir iš jo išplaukiantys organizaciniai bei finansiniai sprendimai skatinant trūkstamų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų atsiradimą (prireikus imantis valstybinio tokių paslaugų užsakymo)*¹²⁷.

Taigi, svarbiausia už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos formavimą ir koordinavimą atsakinga Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliojama institucija yra Ugdymo plėtotės centras.

Tiesiogiai už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos formavimą ir koordinavimą Ugdymo plėtotės centre atsako Kvalifikacijos tobulinimo ir kompetencijų skyrius. Šio skyriaus uždaviniai:

- *užtikrinti mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo programų kokybę;*
- *užtikrinti institucijų, vykdančių kvalifikacijos tobulinimo programas, veiklos kokybę;*
- *daryti įtaką mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų atestacijos kokybei;*
- *užtikrinti konsultantų rengimo, kvalifikacijos tobulinimo, atskaitomybės ir veiklos tęstinumo priežiūrą*¹²⁸.

Kitos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos institucijos turi teisę, pareigą ir atsakomybę tirti ir analizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos poreikius; rengti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos programas ir organizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos renginius. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įstaigos turi viešai skelbti informaciją apie vykdomas programas ir jų akreditavimą, organizuojamus renginius. Taip pat jos turi tirti programų ir renginių veiksmingumą ir poveikį darbo kokybei. Tokia nuostata nėra lengvai realizuojama, kadangi reikalauja didelių finansinių, laiko ir intelektualinių išteklių, kurių šios savivaldybių įstaigos neretai gali ir neturėti.

¹²⁷ Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

¹²⁸ *Ugdymo plėtotės centro kvalifikacijos ir kompetencijos skyriaus uždaviniai ir funkcijos* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 0109]. <<http://www.upc.smm.lt/struktura/KTK.php>>.

Biudžetinės įstaigos, labdaros ir paramos fondai, viešosios įstaigos, asociacijos, įmonės teisę užsiimti neformaliuoju suaugusiųjų švietimu įgyja jų steigimą reglamentuojančių teisės aktų nustatyta tvarka, savo įstatuose Ekonominės veiklos rūšių klasifikatoriuje įrašiusios nustatytą veiklą „80. 42. 30. Kvalifikacijos tobulinimas“¹²⁹.

Politinės partijos ir visuomeninės organizacijos, religinės bendruomenės ir bendrijos, profesinės sąjungos ir kiti juridiniai asmenys teisę užsiimti neformaliuoju suaugusiųjų švietimu įgyja teisės aktų nustatyta tvarka, savo įstatuose ar juos atitinkančiuose dokumentuose įrašę neformaliojo suaugusiųjų švietimo veiklą.

Neformaliojo suaugusiųjų švietimo vykdytojai gali išduoti neformaliojo suaugusiųjų švietimo pažymėjimus, patvirtinančius dalyvavimą neformaliojo suaugusiųjų švietimo programoje ir jos baigimą, išskyrus išsilavinimo, tam tikros jo pakopos ar reglamentuoto modulio baigimą arba kvalifikacijos įgijimą. Tokie pažymėjimai gali būti pripažįstami juridinių ir fizinių asmenų, jei jų pripažinimas kitaip neregamentuojamas teisės aktų. Tačiau remdamosi tokiais pažymėjimais formaliojo švietimo ar studijų institucijos negali išduoti valstybės pripažįstamų diplomų ar pažymėjimų.

Asmenų, norinčių tobulinti kvalifikaciją, ir darbdavių, švietimo įstaigų, viešojo administravimo subjektų bei kitų juridinių asmenų informaciniais poreikiais tenkinti, teikti patikimą ir aktualią informaciją apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes įsteigtas Kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registras. Jo paskirtis – registruoti nustatytus objektus, rinkti, kaupti, apdoroti, sisteminti, saugoti jų duomenis ir teikti informaciją apie registro objektus fiziniams ir juridiniams asmenims. Registro duomenys kaupiami vienoje registro duomenų bazėje.

Įsakymu nustatyta, kad *„kvalifikacijos tobulinimo institucija – švietimo įstaiga ar įstaiga, įmonė, organizacija, kuriai švietimas nėra pagrindinė veikla, vykdanči kvalifikacijos tobulinimo programas“*¹³⁰. Šis dokumentas taip pat apibrėžia kvalifikacijos tobulinimo programos ir kvalifikacijos tobulinimo renginio sampratą:

129 *Ekonominės veiklos rūšių klasifikatorius* (2008). Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <<http://www.stat.gov.lt/lt/pages/view/?id=3672>>.

130 Kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registro steigimas, jo nuostatų patvirtinimas ir veiklos pradžios nustatymas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 137-5615.

„Kvalifikacijos tobulinimo programa – žinių ir gebėjimų plėtojimo planas ir jo įgyvendinimo projektas, apibrėžtas mokymosi ar lavinimosi tikslais, šių tikslų sąlygotu turiniu, įgyvendinimo eiliškumu, mokymosi metodais ir priemonėmis, baigusiam neišduodant dokumento, patvirtinančio išsilavinimo arba kvalifikacijos įgijimą.“

„Kvalifikacijos tobulinimo renginys – renginys, kurio metu mokoma pagal kvalifikacijos tobulinimo programą.“

Registro tvarkymo įstaigos yra kvalifikacijos tobulinimo institucijos, Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras ir Švietimo informacinių technologijų centras.

Čia aptartas dokumentas detalai reglamentuoja registro tvarkybą. Kokybės reikalavimus, keliamus kvalifikacijos tobulinimo programoms ir renginiams, nustato jau anksčiau aptarti kiti teisės aktai.

Pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2006 m. sausio 23 d. įsakymą Nr. ĮSAK-109¹³¹ svarbiausias uždavinys: *„6.1. užtikrinti, kad valstybės biudžeto lėšos, skiriamos mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijai tobulinti, būtų naudojamos tik toms Institucijoms, kurių veikla atitinka sutartinius kokybės rodiklius.“* Sutartinių reikalavimų kriterijus suponuoja išvadą, kad negali būti jokios korekcijos pagal dienos aktualijas, staiga iškilusį poreikį arba paaiškęjusių tyrimo duomenis. Dėl to paradoksaliai skamba ir kitas tuo pačiu įsakymu patvirtintas kriterijus: *„7.1. aktualumas – įsivertindama Institucija pasirenka sutartinius, sau aktualius veiklos vertinimo kriterijus ir rodiklius pagal veiklos sritis ir jų dalis.“* Jeigu vertinimo kriterijus yra aktualus „sau“, tai su kuriuo subjektu dėl jo gali būti sutarta?

Visoje socialinėje srityje, taigi ir kvalifikacijos tobulinimo sistemoje, vis daugiau svorio tenka iš anksto parašytiems kriterijams, vertinimo normoms, bet vis mažiau lieka asmeninės atsakomybės ir asmeninio vertinimo. O juk mokytojo darbas yra visiškai grindžiamas asmenine atsakomybe.

Žinoma, demokratinėje šalyje vertinimo kriterijai turi būti aiškūs ir skaidrūs. Ir tai įmanoma pasiekti vertinant konkrečiais laiko, lėšų matais. Tačiau, pasak Guskey¹³², beveik neįmanoma nustatyti kvalifikacijos tobu-

131 Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimas ir akreditacija. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 25-851.

132 Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.

linimo programos įtakos konkrečiai mokytojo pamokai. Mokytojo profesinis tobulėjimas yra labai individualus, gal net, galima sakyti, subtilus asmeninis procesas, priklausantis nuo daugybės veiksnių, vienas jų – žmogaus charakteris. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimui negalima taikyti tų pačių matų, kuriais vertinamas inžinierių, dispečerių, chirurgų ar kitų profesijų specialistų kvalifikacijos tobulinimas (tobulėjimas).

Taigi analizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sritį reglamentuojančius dokumentus, viešai prieinamas institucijų programas nustatyta, kad kvalifikacijos tobulinimas suvokiamas ir įgyvendinamas kaip organizacinių, finansinių ir pedagogų bendradarbiavimą skatinančių priemonių visuma, suteikianti kiekvienam pedagogui darbo metu galimybes įsivertinti profesinę veiklą, planuoti profesinį tobulinimąsi, įsisavinti naują medžiagą, kūrybiškai išbandyti naujus metodus ir įrangą.

Lietuvoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimą įvairiais aspektais reglamentuoja nacionaliniai teisės aktai, kurie sudaro prielaidas nuolatiniam ir tęstiniam kvalifikacijos tobulinimui. Visgi tyrimai rodo, kad egzistuojanti pedagogų kvalifikacijos sistema pedagogų lūkesčius atitinka tik iš dalies. Siekiant užtikrinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, būtina sukurti šių paslaugų kokybės vertinimo mechanizmą, orientuotą į įgyjamų kompetencijų vertinimą.

1.3. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo dalyviai ir jų funkcijos

Atlikus galiojančių teisės aktų analizę, nustatyta, kad kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikimą nacionaliniu lygmeniu organizuoja, vykdo ir koordinuoja Švietimo ir mokslo ministerija ir jos įgaliotosios institucijos (2 pav.). Nors iš esmės nuolatinio kvalifikacijos tobulinimo funkcija yra decentralizuota – perleista savivaldybių švietimo centrams, nevyriausybinėms organizacijoms, tačiau Švietimo ir mokslo ministerijai išlieka prioritetų nustatymo, lėšų paskirstymo funkcijos.

Švietimo ir mokslo ministerija nustato prioritetines mokyklų vadovų ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimo kryptis; numato ir skiria lėšų pavaldžioms kvalifikacijos tobulinimo institucijoms išlaikyti; inicijuoja nacionalinių kvalifikacijos tobulinimo programų rengimą ir vykdymą ir tam skiria tikslinių lėšų.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2011–2013 metų strateginiame veiklos plane¹³³ numatytos šios su pedagogų kvalifikacija susijusios priemonės:

- *parengti ir įgyvendinti neformaliuoju būdu įgytų kompetencijų ir kvalifikacijos pripažinimo koncepciją;*
- *parengti ir patvirtinti koncepciją, pagal kurią mokyklos vadovas turės teisę kas septyneri metai suteikti mokytojui galimybes darbo metu (iki vienu metų) tobulinti kvalifikaciją ar / ir plėtoti kūrybinę veiklą;*
- *sukurti naujus mokytojų ir mokyklų vadovų veiklos vertinimo kriterijus ir tvarką;*
- *parengti ir patvirtinti naują mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemos modelį.*



2 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo dalyviai nacionaliniu lygmeniu

133 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 28 d. įsakymas Nr. V-330 „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2011–2013 metų strateginio veiklos plano“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <http://www.smm.lt/veikla/docs/org_isa_SP_2011-2013.pdf>.

Remiantis Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2008–2012 metų programos įgyvendinimo priemonių, už kurių vykdymą atsakinga Švietimo ir mokslo ministerija, įgyvendinimo planu (2009), iki 2011 metų turėjo būti parengta ir įgyvendinta neformaliojo ugdymo būdu įgytų kompetencijų ir kvalifikacijos pripažinimo koncepcija bei parengtas ir patvirtintas naujas mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemos modelis.

Siekiant sukurti veiksmingą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį, atliepiantį šiandienos švietimo sistemos poreikius ir galintį prisitaikyti prie nuolatinės kaitos iššūkių, 2010 m. buvo pradėtas įgyvendinti Europos socialinio fondo finansuojamo projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ I etapas. Per šį etapą Mykolo Romerio universiteto mokslininkų grupė parengė Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį, kuris atitinka pagrindines Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos nuostatas. Modelyje numatyta plėtoti kvalifikacijos tobulinimo formų įvairovę, didinti kvalifikacijos tobulinimo paslaugų prieinamumą mokyklose atsižvelgiant į galimybę tobulinti kompetencijas, vadovaujantis kolegialaus dalijimosi patirtimi ir individualaus tobulinimosi formomis. Ypač daug dėmesio skiriama pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo, pedagogų kompetencijos sričių sandaros, karjeros raidos, kvalifikacijos tobulinimo vertinimo ir kokybės užtikrinimo aspektams. Modelio rengėjai pateikė rekomenduojamų realizavimo priemonių planą, kuris bus įgyvendinamas projekto II etape. Viena iš tokių priemonių yra Neformaliai įgytų kompetencijų pripažinimo mokykloje tvarkos ir Neformaliojo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įvertinimo ir pripažinimo mokykloje rekomendacijų parengimas.

Taigi, Švietimo ir mokslo ministerija, vykdydama jos nuostatuose¹³⁴ suformuluotus tikslus formuoti valstybės politiką formaliojo švietimo ir kvalifikacijų sistemos, neformaliojo švietimo, mokymosi visą gyvenimą, švietimo pagalbos srityse ir organizuoti, koordinuoti bei kontroliuoti šios politikos įgyvendinimą, skelbia normatyvinius aktus ir įgyvendina admi-

134 Lietuvos Respublikos Vyriausybės 1998 m. liepos 21 d. nutarimas Nr. 914 „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos nuostatų patvirtinimo pakeitimo“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <<http://www.smm.lt/veikla/docs/lrv/08-12/Isakymas-1priedas%2005-05.pdf>>.

nistracines funkcijas užtikrinančias pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prielaidų nacionalinių lygmeniu sukūrimą ir palaikymą.

Remiantis Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012)¹³⁵, Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotai institucijai priskirtinos šios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo priemonių **nacionalinio** koordinavimo ir teikėjų pripažinimo funkcijos:

- nuolat viešinti ir potencialiems pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjams tiesiogiai teikti informaciją apie švietimo politikos ir praktikos naujoves, pedagogų ir švietimo įstaigų vadovų pageidavimus bei poreikius, kuri svarbi priemonių planavimui ir pasiūlai;
- palaikyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų – juridinių asmenų akreditavimo sistemą, apimančią kvalifikacijos ir veiklos sąlygų patikrinimą ir sprendimą dėl įtraukimo į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įstaigų duomenų bazę;
- rūpintis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų turiniu ir renginių registracija (įtraukimu į Kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registrą);
- palaikyti individualių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų – fizinių asmenų kvalifikacijos ir veiklos teisėtumo (patento, individualios veiklos registravimo) patikros sistemą, apimančią įtraukimą į viešai skelbiamą lektorių ir konsultantų sąrašą;
- nuolat viešinti ir pedagogams bei švietimo įstaigų vadovams tiesiogiai teikti informaciją apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybes;
- vykdyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų veiklos stebėseną kokybės užtikrinimo, patikimos informacijos kaupimo ir analizės, kuri teikiama švietimo politikos formuotojams, tikslais;
- veikti išvien su kitomis valstybės ir savivaldybių institucijomis (įskaitant savivaldybių įsteigtas švietimo pagalbos įstaigas) koordinuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimą ir rūpinantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo priemonių, kurios nevykdomos kitų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų, įgyvendinimu.

Šiuo metu pagrindines su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu susietas funkcijas vykdo Švietimo ir mokslo ministerijos padalinys **Ugdymo plė-**

135 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. Valstybės žinios. 2012. Nr. 62-3152.

totės centras, kurio nuostatuose¹³⁶ nurodyta, kad centras, įgyvendinamas jam paskirtus uždavinius:

- *sistemiškai vykdo ugdymo procesų Lietuvoje stebėseną,*
- *formuoja ir koordinuoja nuolatinio (nepertraukiamo) mokymosi ir kvalifikacijos tobulinimo sistemą,*
- *organizuoja ir atlieka pedagogų / andragogų kompetencijų tobulinimo programų bei jas įgyvendinančių institucijų ekspertinį vertinimą ir akreditavimą.*

Išskirtinos ir kitos dvi šio centro funkcijos: teikti konsultacines paslaugas ir pagalbą švietimo bendruomenei bei socialiniams partneriams ir užtikrinti kvalifikacijos tobulinimo duomenų pedagogų / andragogų kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registre valdymą. Institucijos tinklalapyje yra skelbiama tvarka dėl institucijų įtraukimo į institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, sąrašą¹³⁷.

Sąrašo sudarymo paskirtis – teikti informaciją mokytojams ir švietimo pagalbą teikiantiems specialistams, besirenkantiems institucijas, vykdančias mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą ir kaupti bei sisteminti duomenis apie šias institucijas. Ugdymo plėtotės centras yra paskelbęs institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, sąrašą (regioniniai ir universitetų švietimo centrai), kuriame išvardintos 57 institucijos (55 akredituotos), taip pat kitų institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą sąrašą (31 institucija, 4 akredituotos)¹³⁸.

Vienas iš pagrindinių kito Švietimo ir mokslo ministerijos padalinio – **Švietimo informacinių technologijų centro uždavinių** – organizuoti ir koordinuoti pedagogų ir kitų švietimo įstaigų ir organizacijų darbuotojų

136 *Ugdymo plėtotės centro nuostatai*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 15 d. įsakymu Nr. V-243 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <http://www.aikos.smm.lt/instnuost/UPC_nuostatai.pdf>.

137 *Akredituotų institucijų sąrašas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/vertinimas/programos/Akredituoti_instituciju_sarasas_2011.pdf>.

138 Ten pat.

kvalifikacijos tobulinimą informacinių komunikacinių technologijų taikymo srityje. Įgyvendindamas šiuos uždavinius centras:

- *organizuoja ir koordinuoja pedagogų, švietimo įstaigų darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo renginius, susijusius su informacinėmis technologijomis diegiant ir naudojant duomenų bazes, registrus, informacines sistemas;*
- *inicijuoja, koordinuoja ir vykdo Lietuvos ir tarptautinius informacinių technologijų diegimo ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo projektus;*
- *teikia metodinę paramą valstybės ir savivaldybių mokytojų švietimo centrams tobulinant pedagogų kvalifikaciją, susijusią su informacinių technologijų diegimu*¹³⁹.

Švietimo informacinių technologijų centras taip pat yra pagrindinis kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registro, kuriame kaupiami duomenys apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas ir renginius, tvarkytojas¹⁴⁰.

Švietimo įstaigų darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo renginių organizavimas nurodomas kaip viena iš Švietimo ir mokslo ministerijos **Švietimo aprūpinimo centro** veiklos funkcijų¹⁴¹. Panaudojant Europos Sąjungos struktūrinių fondų ir bendrojo finansavimo 2007–2013 metams skirtas lėšas ji vykdoma įgyvendinant Nacionalinės bendrojo lavinimo Mokyklų tobulinimo programos plius projektus¹⁴². Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų vykdymas yra projektų „Alternatyvus ugdymas

139 *Švietimo informacinio centro nuostatai*. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. kovo 25 d. įsakymas Nr. V-427 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <http://www.itc.smm.lt/?page_id=43>.

140 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2009 m. kovo 20 d. įsakymas Nr. ISAK-54 „Dėl kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registro nuostatų“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.itc.smm.lt/wp-content/uploads/2009/11/Nuostatai.pdf>>.

141 *Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.sac.smm.lt/>>.

142 Nacionalinė bendrojo lavinimo mokyklų programa plius. *Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.sac.smm.lt/index.php?id=20c>>.

švietimo sistemoje¹⁴³ (5 kvalifikacijos ugdymo programos), „Besimokančių mokyklų tinklai“¹⁴⁴ ir „Lyderių laikas“¹⁴⁵ veiklos dalis.

Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros veiklos funkcija yra pagal kompetenciją teikti informacinę, ekspertinę, konsultacinę ir kvalifikacijos tobulinimo pagalbą švietimo įstaigoms, mokytojams ir visų lygmenų švietimo vadybininkams¹⁴⁶, tirti kvalifikacijos tobulinimo poreikius. Agentūra rengia ir įgyvendina mokyklų veiklos kokybės išorinių vertintojų, savivaldybių administracijų švietimo padalinių valstybės tarnautojų, mokyklų vadovų ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programas ir projektus, teikia jiems konsultacinę pagalbą¹⁴⁷.

Nacionalinis egzaminų centras¹⁴⁸, kaip pagalbą mokiniui, mokytojui, mokyklai teikianti švietimo įstaiga, organizuoja brandos egzaminų, testų vertintojų rengimą ir kvalifikacijos tobulinimą. 2006–2008 m. įgyvendintas projektas „Brandos egzaminų kokybės sistemos plėtra“, kurio metu organizuoti mokymai brandos egzaminų užduočių rengėjams. Surengta 18 teorinių ir praktinių seminarų, kuriuose dalyvavo 492 mokytojai¹⁴⁹. 2011 m. Nacionalinis egzaminų centras vykdė projektą „Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo ir brandos egzaminų sistemos tobulinimas“, įgyvendinamą pagal 2007–2013 m. Žmogiškųjų išteklių plėtros veiksmų programos 2 prioriteto „Mokymasis visą gyvenimą“ VP1-2. 1-ŠMM-01-V priemonę „Švietimo kokybės užtikrinimo ir stebėsenos sistemų stiprini-

143 *Projektas „Alternatyvus ugdymas“* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.alternatyvusugdymas.lt>>.

144 *Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.sac.smm.lt/index.php?id=21f>>.

145 *Projektas „Lyderių laikas“* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/>>.

146 *Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros nuostatai*. Patvirtinti Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymu Nr. ISAK-2683, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 29 d. įsakymo Nr. V-1484 redakcija) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 14]. <http://www.nmva.smm.lt/lt/sites/default/files/NMVA_nuostatai.pdf>.

147 Ten pat.

148 *Nacionalinis egzaminų centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.egzaminai.lt/45/>>.

149 *Nacionalinis egzaminų centras ES projektai* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.egzaminai.lt/49/>>.

mas“, kurio metu buvo organizuojami mokymai mokyklų komandoms (ne mažiau kaip du mokytojai ir administracijos atstovas, atsakingas už organizavimą mokykloje)¹⁵⁰.

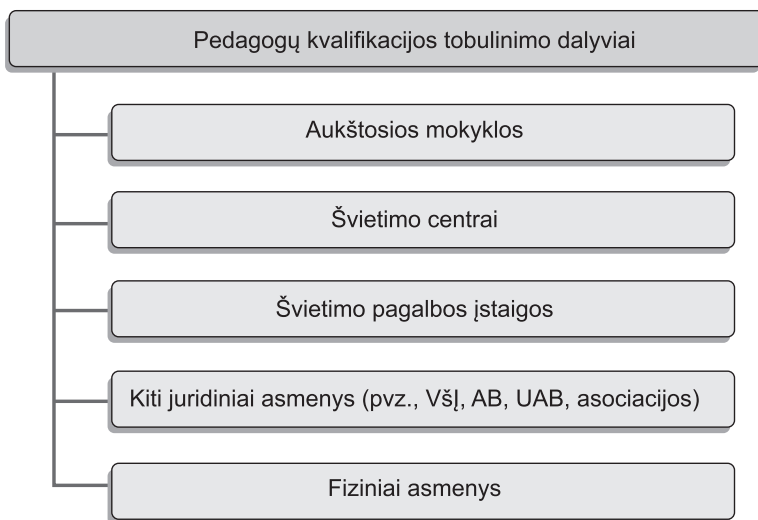
Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veikloje dalyvauja ir kitos institucijos ir asmenys (3 pav.).

Svarbiausios institucijos, vykdančios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo funkcijas savivaldybės lygmeniu yra **švietimo centrai**. Arčiausiai mokyklų esančių savivaldybių švietimo centrų nuostatuose¹⁵¹ įvardinamos šios funkcijos:

- *poreikių tyrimo (tiria kvalifikacijos tobulinimo, perkvalifikavimo, kitų švietimo paslaugų poreikius);*
- *kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo (organizuoja kvalifikacijos tobulinimo renginius (kursus, seminarus, paskaitas, konferencijas, mokomąsias ir pažintines ekskursijas, konkursus ir kt.); organizuoja mokytojų, auklėtojų ir kitų švietimo įstaigų darbuotojų perkvalifikavimą, dalykinį tobulinimąsi, stažuotes; išduoda kvalifikacijos tobulinimo renginių baigimo pažymėjimus asmenims, dalyvavusiems renginiuose ir įvykdžiusiems kvalifikacijos tobulinimo programos reikalavimus; rengia arba siūlo kitų parengtas kvalifikacijos tobulinimo programas, rengia ir dalyvauja projektuose ir konkursuose;*
- *gerosios patirties sklaidos (sudaro galimybes kaupti ir skleisti gerąją profesinę patirtį; koordinuoja rajono švietimo darbuotojų metodinių būrelių ir rajono mokytojų metodinės tarybos veiklą; rengia gerosios patirties sklaidos, dalykines, kūrybines ir kitas parodas);*
- *bendradarbiavimo (palaiko ir plėtoja ryšius su šalies ir užsienio šalių kvalifikacijos tobulinimo ir kitomis institucijomis).*

150 Nacionalinis egzaminų centras ES projektai [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.egzaminai.lt/49/>>.

151 Kaišiadorių rajono kultūros ir švietimo centro nuostatai [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://kaisiadoriuskpc.lt/index.php?option=com_content&view=category&id=29&Itemid=122>; Molėtų švietimo centro nuostatai [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://sc.moletai.lt/dokumentai/SCnuostatai.pdf>> ir kt.



3 pav. Kiti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo dalyviai

Nors nuostatuose įvardintų švietimo centrų funkcijų vykdymas nurodytas ir kai kurių centrų veiklos programose¹⁵² ir ataskaitose¹⁵³, visgi atliktų tyrimų¹⁵⁴ analizė leidžia daryti prielaidą, kad kol kas šiuose nuostatuose

152 *Kauno pedagogų kvalifikacijos tobulinimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.kpkc.lt>>; *Marijampolės švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://marijampolesc.w3.lt/page17.php>>; *Molėtų švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. http://sc.moletai.lt/fr_programos.htm; <http://www.ppsc.lt>; *Kaišiadorių rajono kultūros ir švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://www.psc.visiems.lt/>.

153 *Marijampolės švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 19]. <<http://www.marsc.lt/veiklosrezultatai>>; *Molėtų švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://sc.moletai.lt/>>.

154 *Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga* (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>. Bakšienė, J. (2010). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas decentralizacijos sąlygomis: magistras darbas: Edukologija / Švietimo vadyba*. Vilnius: VPU [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 19]. <http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D_20100702_112625-88267/DS.005.0.01.ETD>.

įvardijamos funkcijos nėra iki galo realizuojamos. Dažniausiai šios įstaigos vertinamos kaip informaciją apie pasiūlą sisteminančios ir mokyklų bendruomenėms pateikiančios organizacijos, kiek rečiau kaip organizuojančios konkrečius renginius.

Kita vertus, atlikta esamos situacijos analizė¹⁵⁵ leidžia teigti, kad, nors pagal savivaldybių švietimo centrų nuostatuose numatytą veiklą juose vykdomos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimo, kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo, gerosios patirties sklaidos, bendradarbiavimo palaikymo funkcijos, visgi šios funkcijos nėra iki galo realizuojamos. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimai, nesant apčiuopiamos tyrimo metodikos, atliekami paviršutiniškai, kvalifikacijos tobulinimas organizuojamas daugiau dėmesio skiriant nedidelės apimties trumpalaikėms programoms. Pozityviausiai vertinamas gerosios patirties akumuliacinis ir sklaidos funkcijos vykdymas.

Savivaldybių švietimo centrų internetiniuose puslapiuose pateiktos informacijos analizė patvirtina ir kitą minėtame tyrime suformuluotą prielaidą, kad centrų veikla yra labai skirtinga ir nelygiavertė. Tyrimų analizė rodo, kad švietimo centruose yra nemažai konkurencijos apraiškų. Bendradarbiavimą tarp švietimo centrų bandoma stiprinti per Lietuvos Švietimo centrų darbuotojų asociacijos veiklą¹⁵⁶.

Taip pat savivaldybės lygmeniu pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo funkcijas atlieka **pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai savivaldybių centrai** (veiklos sritis – švietimo pagalba), kurie remdamiesi nuostatais organizuoja mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimo renginius (konkursus, seminarus, paskaitas ir kt.); inicijuoja arba siūlo kitų parengtas kvalifikacijos tobulinimo programas, rengia projektus, dalyvauja juose, organizuoja dalykinį švietimo darbuotojų tobulinimąsi, stažuotes ir kultūrinį švietimą; sudaro galimybes pedagoginės patirties sklaidai, užmezga ir palaiko ryšius su šalies ir užsienio šalių kvalifikacijos tobulinimo institucijomis, dalyvauja

155 Dačiulytė, R., Indrašienė, V. ir kt. (2011). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos Lietuvoje analizė*. [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/PKT_analize.pdf>.

156 *Lietuvos Švietimo centrų darbuotojų asociacija* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 19]. <<http://lt-lt.facebook.com/pages/Lietuvos-švietimo-centrų-darbuotojų-asociacija/>>.

kvalifikacijos tobulinimo institucijų veikloje; teikia metodinę ir konsultacinę paramą¹⁵⁷.

Padedant šiems centrams neformalaus kvalifikacijos tobulinimo paslaugos priartėjo prie mokyklų ir pedagogų. Švietimo centrai pastaruoju metu užima vieną iš dominuojančių pozicijų tobulinant pedagogų kvalifikaciją. Todėl centrų veiklą siektina gerinti, stiprinant atliekamas funkcijas:

Koordinavimo funkcija:

- Gerosios patirties sklaidos, metodinės patirties koordinavimas,
- Mokyklų bendradarbiavimo koordinavimas,
- Stažuočių koordinavimas.

Kaip matyti, gerosios patirties sklaida vertinama kaip viena iš sėkmingiausiai vykdomų daugelio centrų funkcijų. Gerosios patirties sklaidos koordinavimo, metodinės patirties koordinavimo funkcija, studijos autorių nuomone, turėtų būti viena iš pagrindinių funkcijų. Dar labiau stiprinamas mokyklų bendradarbiavimo koordinavimas, siekiant skatinti mokyklų bendradarbiavimo tinklų kūrimąsi. Tokių tinklų kūrimas leis plėsti informalaus mokymosi sistemą, užtikrins visuotinio mokymosi galimybes, taip pat bus sudarytos sąlygos efektyviam kvalifikacijos tobulinimui. Šis bendradarbiavimas stiprinamas ir koordinuojant pedagogų metodinių būrelių veiklą. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje sukūrus stažuočių sistemą, atsiranda trumpalaikių ir ilgalaikių stažuočių koordinavimo poreikis.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikio tyrimo funkcija vykdoma ir dabar, tačiau ji turėtų būti dar labiau stiprinama. Dabartiniu metu pedagogų kvalifikacijos poreikių tyrimai atliekami gana paviršutiniškai ir daugelio institucijų, tačiau daugiausia tai daro savivaldybių regioniniai kvalifikacijos tobulinimo centrai¹⁵⁸. Šie tyrimai grindžiami pedagogų nuomone, tačiau, nesant objektyvių poreikio vertinimo kriterijų, gaunama fragmentiška ir paviršutiniška informacija. Todėl stiprinant šią centrų funk-

157 *Ignalinos rajono pagalbos mokytojui, mokiniui ir mokyklai centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.ignalinospmmmc.lt/>>; *Palangos pagalbos mokytojui, mokiniui ir mokyklai centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://www.palangospmmmc.lt/index.php?page=apie_pmmc>.

158 Dačiulytė, R., Indrašienė, V. ir kt. (2011). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos Lietuvoje analizė*. [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/PKT_analize.pdf>.

ciją, studijos autorių nuomone, tikslinga nacionaliniu lygmeniu inicijuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimo metodikos parengimą ir aprobavimą ir organizuoti mokymus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tyrimus vykdančių institucijų darbuotojams, siekiant užtikrinti, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikio tyrimai būtų atliekami pagal bendrą aprobuotą metodiką.

Informacijos sklaida – šios įstaigos dabartinėje pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje matomos kaip informaciją apie pasiūlą sisteminančios ir mokyklų bendruomenėms pateikiančios organizacijos¹⁵⁹. Įsiliejus į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rinką naujiems paslaugų teikėjams, tai gali lemti nevienodas konkurencijos sąlygas, todėl svarbu tobulinti Švietimo ir mokslo ministerijos padalinių vykdomą registrų valdymą, o švietimo centruose turi būti užtikrinama informacijos sklaida apie teikiamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas ir regiono švietimo institucijų lygmeniu vykdomą pedagogų kvalifikacijos tobulinimą.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimas ir vykdymas (pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginiai). Pedagogai teigiamai vertina kvalifikacijos tobulinimo regioniniuose centruose galimybes (paslaugos priartėja prie mokyklos), tačiau trūkumas tas, kad vyrauja nedidelės apimties programos¹⁶⁰. Atsižvelgiant į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kontekstualumo principą, švietimo centruose tikslinga teikti skubaus realizavimo reikalaujančias (supažindinimas su aktualiomis švietimo politikos naujovėmis), kitų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų nevykdomas ar specifinius to regiono grupių poreikius atitinkančias paslaugas.

Pagalbos pedagogams kvalifikacijos tobulinimo klausimais teikimas – savivaldybės, kaip švietimo įstaigos savininko teisės ir pareigas įgyvendinančios institucijos, sprendimu profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybė / pareigybinė funkcija gali būti įsteigta savivaldybių biudžetinėse įstaigose.

159 Dačiulytė, R., Indrašienė, V. ir kt. (2011). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos Lietuvoje analizė*. [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/PKT_analize.pdf>.

160 Ten pat.

Kvalifikacijos tobulinimo renginius muzikos, dailės ir choreografijos pedagogams organizuoja Nacionalinės M. K. Čiurlionio menų mokyklos Meninio ugdymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo centras¹⁶¹. Šis centras kaupia ir skleidžia Lietuvos ir užsienio meno institucijų pedagoginę ir metodinę patirtį. Jis numato seminarus, kuriuos organizuoja Lietuvos aukštųjų mokyklų lektoriai, mokytojai praktikai ir žymūs užsienio meninio ugdymo pedagogai. Skatindamas mokytojus tobulinti profesinius įgūdžius bei kompetenciją ir įgyti praktinę veiklą atitinkančią kvalifikacinę kategoriją, centras rengia mokyklos pedagogų atestaciją.

Profesinių kompetencijų tobulinimo paslaugas teikia **aukštosios mokyklos ir jų padaliniai**. Šiose institucijose gali būti teikiamos tiek formaliojo (perkvalifikavimas, pedagogo kvalifikacijos įgijimas ir kt.), tiek neformaliojo ugdymo paslaugos.

Pažymėtina, kad Europos Komisijos komunikate KOM (2007, p. 13.) 392 „Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo“¹⁶² akcentuojamas vis didėjantis pedagogo veiklos sudėtingumas, pedagogo vaidmens svarba ir konstatuojama: *„Siekiant užtikrinti, kad aukštojo mokslo sistema būtų pajėgi užtikrinti tinkamą kokybišką ir kiekybišką pedagogų parengimą ir skatinti juos gilinti savo dalykines žinias, be aukštojo mokslo bakalauro pakopos pedagogų rengimo programos, turėtų būti sudarytos magistro ir doktorantūros studijų pedagogų rengimo programos.“*

Liuvene (Belgija) vykusioje šeštojoje Bolonijos proceso šalių ministrų konferencijoje pasirašytas Liuveno komunikatas (2009), kuriame pabrėžta, kad Europos aukštojo mokslo erdvės prioritetas išlieka mokymasis visą gyvenimą¹⁶³.

161 Nacionalinės M. K. Čiurlionio menų mokyklos Meninio ugdymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 12 09]. <<http://www.cmm.lt/lt/metodinis-centras/apietmetocentra.html>>.

162 Komisijos komunikatas Tarybai ir Europos parlamentui KOM (2007)392 „Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:LT:Pdf>>.

163 „Bolonijos procesas 2020 – Europos aukštojo mokslo erdvė naujajame dešimtmetyje“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf>.

Kitame dokumente “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications” (2005)¹⁶⁴ pažymima, kad kiekvienas pedagogas, siekdamas gerinti mokymo kompetencijas ir galimybes tobulėti profesiniu aspektu, turi turėti galimybę tęsti studijas aukštesniu lygmeniu.

Profesinių kompetencijų tobulinimo ir ugdymo paslaugas teikiantys **universitetų padaliniai** (*Klaipėdos universiteto Tęstinių studijų institutas, Lietuvos edukologijos universiteto Profesinių kompetencijų tobulinimo institutas, Šiaulių universiteto Tęstinių studijų institutas, Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo studijų centras, Kauno Technologijos universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukacinės kompetencijos centras ir kt.*) organizuoja ir plėtoja įvairių sričių specialistų, iš jų ir pedagogų, profesinės kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo paslaugas. Atliekami kvalifikacijos tobulinimo poreikio tyrimai, inicijuojamos ir organizuojamos programos. Veiklai vykdyti pasitelkiama akademinė aukštųjų mokyklų bendruomenė. Universitetų padalinių tinklalapių analizė rodo, kad šiuose centruose teikiamos paslaugos įvairuoja tiek pagal programų pobūdį, tiek pagal pasiūlos gausą.

Klaipėdos universiteto tęstinių studijų institutas organizuoja atestacinius, kvalifikacijos tobulinimo renginius pedagogams, socialiniams darbuotojams, andragogams¹⁶⁵. 2011 metų pirmojo pusmečio kvalifikacijos tobulinimo programų plane¹⁶⁶ įvardintos 38-ios pedagogams ir mokyklų vadovams siūlomos programos, trys iš jų akredituotos. To paties laikotarpio renginių plane¹⁶⁷ numatyti 63 renginiai.

164 Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.

165 *Klaipėdos universiteto Tęstinių studijų institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.tsi.lt/?lt=1267441509>>.

166 *Kvalifikacijos tobulinimo programų perspektyvinis planas. Gimnazijų, vidurinių, pagrindinių, meno ir muzikos mokyklų, spec. internatų, aukštųjų (universitetinių, neuniversitetinių), profesinio mokymo, formaliojo ir neformaliojo ugdymo įstaigų pedagogams bei specialistams*. 2011 m. sausio–birželio mėn. institutas [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.tsi.lt/?lt=1146725939>>.

167 *Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogų, gimnazijų, vidurinių, pagrindinių, meno ir muzikos mokyklų, spec. internatų, profesinio mokymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginių perspektyvinis planas*. 2011 m. sausio–birželio mėn. [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.tsi.lt/?lt=1146725939>>.

Lietuvos edukologijos universiteto Profesinių kompetencijų tobulinimo institutas¹⁶⁸ inicijuoja kvalifikacijos tobulinimo programų rengimą ir jų nuolatinį atnaujinimą, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo klausimais kviečia bendradarbiauti tiek akademinės bendruomenės atstovus, tiek mokyklų direktorius, mokytojus. 2010–2011 m. siūlomų kvalifikacijos tobulinimo renginių plane nurodomi naujausias švietimo aktualijas atitinkantys seminarų ciklai (15 temų), mokymai ugdymo įstaigų vadovams, pavaduotojams, administracijai (18 temų), seminarai įvairių dalykų mokytojams (33 temų), mokyklų komandoms (11 temų seminarai) ir kt. renginiai. Iš viso renginių plane įtraukti 104 pasiūlymai¹⁶⁹. Taip pat Lietuvos edukologinio universiteto Profesinių kompetencijų tobulinimo institutas vykdo pedagogų perkvalifikavimo studijas (anglų filologijos)¹⁷⁰, kvalifikacijos tobulinimą integruoja į vykdomus projektus¹⁷¹.

Šiaulių universiteto Tęstinių studijų institutas¹⁷² užsiima profesinės kvalifikacijos tobulinimo veikla – organizuoja formalųjį ir neformalųjį švietimą. Institute vykdomos perkvalifikavimo, tęstinės ir laispsnio nesuteikiančios studijų programos: specialioji pedagogika, kurios studijų programos šaka – socialinis darbas, (specializacijos – logopedija; specialiųjų poreikių vaikų kūno kultūros pedagogika, kineziterapija), pradinio ugdymo pedagogika ir ikimokyklinis ugdymas. Kvalifikacijos tobulinimų programų pasirinkimas nėra didelis: siūloma programa mokyklų bendruomenėms „Mokyklų, siekiančių tobulinti mokyklos valdymo struktūrą, komandų mokymas“ (33 akademinės valandos)¹⁷³, dvi programos, skir-

168 *LEU Profesinių kompetencijų tobulinimo institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.vpu.lt/pkti/Page.aspx?pageID=5737>>.

169 2012 m. Siūlomi kvalifikacijos tobulinimo renginiai. *LEU Profesinių kompetencijų tobulinimo institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.vpu.lt/pkti/Page.aspx?pageID=5738>>.

170 *LEU Profesinių kompetencijų tobulinimo institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.vpu.lt/pkti/Page.aspx?pageID=5737>>.

171 *LEU Profesinių kompetencijų tobulinimo institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.vpu.lt/pkti/Page.aspx?pageID=5359>>.

172 *Šiaulių universiteto tęstinių studijų institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.su.lt/fic-testiniu-studiju-institutas/apie-tsi>>.

173 Mokyklų, siekiančių tobulinti mokyklos valdymo struktūrą, komandų mokymas. *Šiaulių universiteto tęstinių studijų institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.su.lt/fic-testiniu-studiju-institutas/kvalifikacijos-tobulinimas/4938-mokykl-siekianti-tobulinti-mokyklos-valdymo-struktr-komand-mokymas>>.

tos ikimokyklinėje grupėje dirbantiems pedagogams¹⁷⁴, ir pedagoginių bei psichologinių žinių kursas¹⁷⁵.

Kauno Technologijos universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos instituto Edukacinės kompetencijos centras organizuoja švietimo vadovų, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kursus ir seminarus; atlieka kvalifikacijos tobulinimo seminarų ir kursų efektyvumo tyrimus¹⁷⁶. Tačiau centro tinklalapyje pateikiamas tik 2009 metų planų aprašymas¹⁷⁷. KTU *Edukacinės kompetencijos centras* siūlo pedagogines studijas pagal laipsnio nesuteikiančią studijų programą¹⁷⁸ mokykloje dirbantiems mokytojams, neturintiems pedagoginio išsilavinimo, taip pat centras organizuoja pedagogų perkvalifikavimo studijas vykdydamas projektinę veiklą, t. y. dalyvaudamas projekte „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“¹⁷⁹. Šis centras išsiskiria iš kitų aukštųjų mokyklų centrų konsultacine veikla – vien 2011 metais 38 Edukologijos instituto mokslininkai, doktorantai ir alumnos nariai siūlė konsultacijas įvairiomis temomis patogių ir iš anksto suderintu laiku¹⁸⁰. Tačiau centro kvalifikacijos tobulinimo tikslinės grupės yra gana plataus diapazono ir tik dalis konsultacijų temų yra susijusi su bendrojo lavinimo mokyklos vadovų ir mokytojų darbu (pvz., „Darbas su delinkventinio elgesio ir rizikos grupės mokiniais bei jų tėvais“, „Mokyklos vystymas į besimokančią organizaciją“ ir kt.).

174 *Šiaulių universiteto testinių studijų institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://su.lt/fic-testiniu-studiju-institutas/kvalifikacijos-tobulinimas/kursai/4589-kursai-turintiems-ikimokyklinio-amiaus-vaik-auklojo-kvalifikacij>>.

175 *Šiaulių universiteto testinių studijų institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://su.lt/fic-testiniu-studiju-institutas/kvalifikacijos-tobulinimas/kursai/3955-pedagogini-psichologini-ini-kursai>>.

176 *KTU Edukacinės kompetencijos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.education.ktu.lt/wordpress/?page_id=4072>.

177 *KTU Edukacinės kompetencijos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.education.ktu.lt/wordpress/?page_id=4348>.

178 *KTU Edukacinės kompetencijos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.education.ktu.lt/wordpress/?cat=902&showcontent&last_months=20>.

179 Ten pat.

180 *KTU Edukacinės kompetencijos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.education.ktu.lt/wordpress/?page_id=4360>.

Vytauto Didžiojo universiteto Tęstinių studijų centras¹⁸¹, vadovaudamasis liberalumo ir demokratijos principais, siekia teikti suaugusiųjų poreikius atitinkančias intelektines paslaugas, siūlo seminarus pedagogams, mokyklų vadovams (pvz., „Pedagoginės praktikos tyrimas mokytojo vaidmens kaitai“), 120 valandų pedagoginių ir psichologinių žinių programą asmenims, dirbantiems neformaliojo vaikų švietimo srityje, dalyvauja projektuose, kurių viena iš veiklų yra pedagogų kvalifikacijos tobulinimas (pvz., šiuo metu Vytauto Didžiojo universiteto Tęstinių studijų centras dalyvauja VšĮ „Mokyklų tobulinimo centro“ vykdomame projekte „Renkuosi mokyt!“).

Mažesnės apimties kvalifikacijos tobulinimo programas siūlo dar kelios Lietuvos aukštosios mokyklos.

Lietuvos kūno kultūros akademijos Tęstinių studijų centre, be sporto trenerių kvalifikacijos tobulinimo programų, siūlomas ir kūno kultūros mokytojų, ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogų, specialistų, dirbančių su neįgaliaisiais, sveikatos ugdytojų kvalifikacijos tobulinimas¹⁸². Kūno kultūros, sveikatos ir pradinio klasių mokytojams siūlomi 9-ių pavadinimų vienos dienos trukmės seminarai.

Lietuvos muzikos ir teatro akademijos Muzikos mokymo studijų centre, siekiant sukurti šiuolaikišką muzikos srities specialistų kvalifikacijos tobulinimo ir tęstinio mokymo sistemą, tirti Lietuvos muzikinio švietimo sistemos kaitą bei galimybes ir ieškoti būdų, kaip tenkinti jos dalyvių poreikius¹⁸³, rengiami kvalifikacijos tobulinimo seminarai, nuotolinio mokymosi kvalifikacijos tobulinimo kursai¹⁸⁴. Asmenys, turintys aukštąjį universitetinį arba jam prilygstantį išsilavinimą, muzikos bakalauro kvalifikacinį laipsnį, gali baigti muzikos pedagogikos studijas mokytojo kva-

181 VDU Tęstinių studijų centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://puga.vdu.lt/tsc/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=46>.

182 Lietuvos sporto universiteto tęstinių studijų centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.lkka.lt/testiniu-studiju-centras/studijos>>.

183 Lietuvos muzikos ir teatro akademijos (LMTA) Muzikos mokymo studijų centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://mums.lmta.lt/index.php?a=1&b=11&c=0>>.

184 Lietuvos muzikos ir teatro akademijos (LMTA) Muzikos mokymo studijų centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://mums.lmta.lt/index.php?a=2&b=4&c=0&archive=true>>.

lifikacijai įgyti¹⁸⁵. Muzikos mokytojų kvalifikacijos tobulinimas vykdytas ir įgyvendinant projektus (2006–2008 m. projektas „Muzikos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemos plėtra įgyvendinant mokymosi visą gyvenimą inovatyviais metodais ir formomis galimybes“ ESF/2004/2. 4. 0-03-319/BDP-59/LTMA-06/01)¹⁸⁶.

Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės komunikacijos institutas¹⁸⁷ yra įtrauktas į Ugdymo plėtotės centro pateiktą kvalifikacijos tobulinimo institucijų, kurios gali oficialiai teikti kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, sąrašą, tačiau instituto tinklalapyje siūlomos kvalifikacijos tobulinimo programos nėra skelbiamos.

Marijampolės kolegijos Tobulinimosi studijų centras¹⁸⁸, siekdamas tenkinti besimokančios visuomenės poreikius, siūlo 35 pavadinimų 6 akademinį valandų trukmės kvalifikacijos tobulinimo programas mokytojams, socialiniams darbuotojams¹⁸⁹. Programas veda Marijampolės kolegijos lektoriai, mokyklų pedagogai.

VšĮ „**Mykolo Romerio universiteto Akademinių reikalų centras**“¹⁹⁰ siūlo lankstų ir kiekvienam prieinamą mokymąsi visą gyvenimą ir kompetencijų pripažinimą. Siūlomos dalinės studijos – galimybė studijuoti atskirus studijų dalykus, tęstinės (perkvalifikavimas, kvalifikacijos tobulinimas) studijos ir papildomų kompetencijų suteikimas. Taip pat siūloma pasinaudoti neformaliojo ir savaiminio mokymosi vertinimo ir pripažinimo procedūra¹⁹¹. Nuo 2012 m. universitetas akreditavo ir vykdė laipsnio neteikiančias studijas, skirtas mokytojo kvalifikacijai įgyti.

185 *Lietuvos muzikos ir teatro akademijos (LMTA) Muzikos mokymo studijų centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://mums.lmta.lt/index.php?a=1&b=11&c=0>>.

186 Ten pat.

187 *Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės komunikacijos institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://projects.5ci.lt/socpedagogika/index.asp?DL=L&TopicID=490>>.

188 *Marijampolės kolegijos Tobulinimosi studijų centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://tsc.marko.lt/index/about/id/1>>.

189 Ten pat.

190 *Mykolo Romerio universiteto Akademinių reikalų centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.mruni.eu/lt/universitetas/struktura/akademiniu_reikalu_centras/kval_tob_ir_komp_prip_skyrius/apie_mus/>.

191 *Mykolo Romerio universiteto Akademinių reikalų centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.mruni.eu/lt/universitetas/struktura/akademiniu_reikalu_centras/kval_tob_ir_komp_prip_skyrius/nefor_ir_savaim/>.

Analizė rodo, kad profesinių kompetencijų tobulinimo ir ugdymo paslaugas teikiantys universitetų padaliniai organizuoja ir plėtoja įvairių sričių specialistų, taip pat ir pedagogų, profesinės kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo paslaugas. Aukštųjų mokyklų centrai inicijuoja kvalifikacijos tobulinimo programų rengimą ir įtraukia į šią veiklą tiek akademinę, tiek mokyklų bendruomenę. Keliuose aukštųjų mokyklų centruose vykdomos formalios pedagogų perkvalifikavimo programos (Šiaulių universiteto, Lietuvos edukologijos universiteto padaliniuose), programos mokytojo kvalifikacijai įgyti (Mykolo Romerio universiteto, Šiaulių universiteto, Lietuvos edukologijos universiteto, Kauno technologijos universiteto, Muzikos akademijos padaliniuose). Universitetų padalinių tinklapių analizė rodo, kad šiuose centruose teikiamos paslaugos įvairuoja ir pagal programų pobūdį, ir pagal jų pasiūlos gausą. Beveik visuose aptartuose universitetų padaliniuose pedagogų kvalifikacijos tobulinimas taip pat integruojamas ir į projektinę veiklą.

Studijos autorių nuomone, aukštosios mokyklos kol kas nėra išnaudojusios joms palankių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso nišų – ypač akcentuotinas bendradarbiavimo su pedagogais ir mokyklomis, tarpusavio profesinių mainų ir lygiavertės partnerystės plėtojimas, dalyvavimas regioninių švietimo organizacijų bendradarbiavimo tinklų kūrimo veikloje.

Pasitelkiant aukštųjų mokyklų mokslinį potencialą turėtų būti atliekami kvalifikuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės tyrimai – ši su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu susijusi funkcijų sritis taip pat turėtų būti stiprinama. Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotos institucijos, siekdamos pagerinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės stebėseną, turėtų inicijuoti bendradarbiavimo projektus, apimančius aukštųjų mokyklų ir kitų mokslo institucijų mokslinį potencialą.

Be universitetų ir jų padalinių, mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų, kvalifikacijos tobulinimą vykdo ir kitos institucijos.

Pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai savavaldybių centrams padedant neformalaus kvalifikacijos tobulinimo paslaugos priartėjo prie mokyklų, pedagogų. Centrai pastaruoju metu užima vieną iš dominuojančių pozicijų tobulinant pedagogų kvalifikaciją.

Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro nuostatuose¹⁹² nurodoma, kad šis centras koordinuoja savivaldybių pedagoginių psichologinių tarnybų veiklą, inicijuoja, organizuoja ir vykdo savivaldybių pedagoginių psichologinių tarnybų specialistų, mokyklų psichologų, specialiųjų pedagogų, logopedų, socialinių pedagogų profesinės kvalifikacijos tobulinimą. Viena iš šiuo metu nurodytų kvalifikacijos tobulinimo galimybių yra vykdomos Olweus patyčių prevencijos programos 2-ojo diegimo etapo instruktorių mokymai¹⁹³, taip pat kvalifikacijos tobulinimo galimybės, sudaromos vykdant Švietimo ir mokslo ministerijos prižiūrimus Europos Sąjungos finansuojamus projektus¹⁹⁴. Tačiau aiškiai apibrėžtų kvalifikacijos tobulinimo galimybių Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro tinklapyje¹⁹⁵ nėra nurodyta.

Pedagoginės psichologinės tarnybos¹⁹⁶, be konsultavimo, diagnostikos ir korekcijos funkcijų, teikia metodinę pagalbą ir, kaip nurodoma veiklos nuostatuose, gali užsiimti ir kvalifikacijos tobulinimo veikla. Iš AIKOS sistemoje Švietimo ir mokslo institucijų registre nurodytų 30 savivaldybių pedagoginių psichologinių tarnybų informaciją apie mokytojų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas savo tinklapiuose teikia tik kelios

192 *Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro nuostatai*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.sppc.lt/index.php?-1485151984>>.

193 *Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro nuostatai*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 20]. <<http://www.sppc.lt/index.php?901799580>>.

194 *Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro nuostatai*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 20]. <<http://www.sppc.lt/index.php?-1045542225>>.

195 *Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro nuostatai*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.sppc.lt/index.php?-1485151984>>.

196 *Pedagoginės psichologinės tarnybos* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-12-10]. <http://www.aikos.smm.lt/aikos/svietimo_ir_mokslo_institucijos.htm>.

(Kauno¹⁹⁷, Klaipėdos¹⁹⁸, Lazdijų rajono¹⁹⁹, Raseinių savivaldybės²⁰⁰). Kauno pedagoginė psichologinė tarnyba siūlo 22 temų 6–18 akademinių valandų trukmės seminarus mokytojams. Klaipėdos pedagoginėje psichologinėje tarnyboje organizuojami atestaciniai, kvalifikaciniai, metodiniai ir kitokie renginiai²⁰¹, kvalifikacijos tobulinimo programoje²⁰² siūlomos 226 temos mokyklų vadovams, mokytojams, socialiniams darbuotojams, mokyklų komandoms ir kt. (apimtis 6–18 akademinių valandų), kvalifikacija tobulinama įgyvendinant projektus²⁰³. Tarnybos tinklalapyje yra kvietimas siūlyti ir rengti kvalifikacijos tobulinimo programas²⁰⁴. Lazdijų rajono ir Raseinių savivaldybių pedagoginės psichologinės tarnybos tinklalapiuose skelbiamų organizuojamų seminarų ir paskaitų sąrašas yra gerokai kuklesnis.

Lietuvos mokinių informavimo ir techninės kūrybos centro nuostatuose²⁰⁵ pažymėta, kad šis centras koordinuoja ir organizuoja profesijos patarėjų, socialinių pedagogų, mokyklų psichologų, neformaliojo švietimo specialistų, savivaldybių koordinatorių kvalifikacijos tobulinimo programų rengimą ir įgyvendinimą. Pedagogų kvalifikacijai tobulinti skirta veikla vykdoma įgyvendinant projektą „Mokinių jaunųjų tyrėjų atskleidimo

197 *Kauno pedagoginė psichologinė tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-12-10]. <http://www.kppt.lm.lt/paslaugu_sarasas.html>.

198 *Klaipėdos psichologinė pedagoginė tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-12-10]. <<http://sites.google.com/site/klaipedosppt/paslaugos/paskaitos-ir-seminarai>>.

199 *Lazdijų rajono pedagoginė psichologinė tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-12-10]. <http://www.ppt.lazdijai.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>.

200 *Raseinių pedagoginė psichologinė tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-12-10]. <<http://www.raseiniai.lt/index.php?2408097209>>.

201 *Klaipėdos pedagoginė psichologinė tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-11-20]. <<http://www.kpskc.lt/content/view/40/41/>>.

202 *Klaipėdos pedagoginė psichologinė tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-11-20]. <http://www.kpskc.lt/planai/2011/Kvalifikacijos_tobulinimo_programa.pdf>.

203 *Klaipėdos pedagoginė psichologinė tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-11-20]. <<http://www.kpskc.lt/content/view/32/37/>>.

204 *Klaipėdos pedagoginė psichologinė tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-11-20]. <<http://www.kpskc.lt/content/view/34/2/>>.

205 *Lietuvos mokinių informavimo ir techninės kūrybos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-04-20]. <<http://www.lmitkc.lt/lt/informacija>>.

ir ugdymo sistemos sukūrimas²⁰⁶, kurio metu sudaromos sąlygos pedagogams dirbti su jauniaisiais tyrėjais ir tobulinti mokslinio darbo įgūdžius.

VšĮ „**Mokyklų tobulinimo centro**“²⁰⁷ (steigėjas Atviros Lietuvos fondas) uždavinys – remti švietimo tobulinimo ir mokyklų veiklos tobulinimo bei modernizavimo pastangas Lietuvoje. Centre organizuojami profesinio tobulinimo renginiai ikimokyklinio ugdymo pedagogams, pradinį klasių mokytojams, bendrojo lavinimo mokyklos mokytojams ir mokyklų bendruomenei. Taip pat vienas iš centro uždavinių yra organizuoti konsultacinį darbą to pageidaujančioms švietimo įstaigoms ir pedagogams. Plačiai pedagogų kvalifikacijos tobulinimas integruojamas į centro įgyvendinamus projektus, pvz.: 2005–2008 m. vykdytas BPD projektas „Naujos galimybės Vilniaus pedagogų profesinės kompetencijos plėtrai“²⁰⁸, kurio metu buvo sukurta kompleksinė programa „Kompetencijų ir gebėjimų ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose“ 7-ioms suinteresuotoms grupėms (gamtos, matematikos, informatikos, socialinių dalykų, menų ir technologijų, kalbų mokytojams, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogams). Centras vykdo ir netradicinio mokytojų rengimo modelio „Renkuosi mokytį!“ plėtrą Lietuvoje. Nuo 2012 m. kartu su Panevėžio švietimo centru įgyvendinamas projektas „Alternatyvus ugdymas“, kurio metu tobulinama mokyklų bendruomenių kvalifikacija.

VšĮ „**Šiuolaikinių didaktikų centras**“²⁰⁹ – tai tarpuniversitetinis centras, neformaliojo suaugusiųjų švietimo institucija, įkurta 1999 m. Atviros Lietuvos fondo ir Vilniaus pedagoginio universiteto iniciatyva. VšĮ „Šiuolaikinių didaktikų centras“ siekia skatinti aukštųjų mokyklų ir bendrojo lavinimo mokyklų bendradarbiavimą. Pedagogų ir kitų suaugusiųjų grupių profesinis tobulinimas įvardinamas kaip viena iš centro veiklos krypčių. Taip pat centro veikla apima švietimo projektų ir programų kūrimą ir įgyvendinimą, profesinio tobulinimosi programų kūrimą ir sklaidą, nacionalinių ir tarptautinių konferencijų bei seminarų organizavimą, pažinti-

206 Lietuvos mokinių informavimo ir techninės kūrybos centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 04 20]. <<http://www.lmitkc.lt/>>.

207 Mokyklų tobulinimo centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20]. <<http://www.mtc.lt/>>.

208 Mokyklų tobulinimo centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20]. <<http://www.mtc.lt/index.php?id=488>>.

209 Šiuolaikinių didaktikų centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 12 20]. <<http://www.sdcentras.lt/>>.

nių, profesinių ir mainų vizitų organizavimą, ekspertavimą, konsultavimą, tyrimų atlikimą. Kvalifikacijos tobulinimo programos siūlomos bendrojo lavinimo ir aukštosios mokykloms, mokytojų švietimo centrams. Dauguma Šiuolaikinių didaktikų centro siūlomų kvalifikacijos tobulinimo programų skirtos visų dėstomųjų dalykų bendrojo lavinimo mokyklų mokytojams, dirbantiems su įvairaus amžiaus vaikais, klasių auklėtojams, neformaliojo ugdymo specialistams, mokyklų psichologams.

Centras yra akredituotas (siūloma daugiau kaip 20 programų). Iš kitų kvalifikacijos tobulinimo programų siūlančių institucijų Šiuolaikinių didaktikų centras išsiskiria inovatyviais pasiūlymais²¹⁰: siūlomos 6 programos, į kurias įtrauktos edukacinės išvykos (į Etnokosmologijos centrą, Židikus, Nemuno deltos regioninį parką ir kt.), ir 6 programos, į kurias įeina užsienio kelionės (į Slovakiją, Estiją). Kvalifikacijos tobulinimas vykdomas įgyvendinant nacionalinius ir tarptautinius projektus. Pavyzdžiui, Šiuolaikinių didaktikų centras yra pagal Norvegijos finansinio mechanizmo subsidijų schemą „Patirties perdavimo ir bendradarbiavimo ryšių tarp vietinio, regioninio ir euroregioninio lygio partnerių Lietuvoje ir Norvegijoje stiprinimas“ finansuojamo projekto „Ugdymo kaita: mokytojų kompetencijų tobulinimas“ partneris. Projekte siekiama ugdyti mokytojų informacinių komunikacinių technologijų valdymo kompetencijas, būtinas moderniai mokymo(-si) aplinkai kurti ir jos efektyviam naudojimui ugdymo kokybei gerinti²¹¹.

VšĮ „**Ekonominio švietimo sklaidos centras**“ siūlo ekonomikos mokymo programas pradinėms klasių²¹², pagrindinio ir vidurinio lavinimo mokyklų mokytojams²¹³, taip pat seminarus mokyklų vadovams²¹⁴.

210 *Šiuolaikinių didaktikų centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 12 20]. <<http://www.sdcentras.lt/progr1.htm>>.

211 Ten pat.

212 VšĮ „*Ekonominio švietimo sklaidos centras*“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 12 20]. <<http://www.essc.lt/mokymasa>>.

213 Ten pat.

214 VšĮ „*Ekonominio švietimo sklaidos centras*“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 12 20]. <<http://www.essc.lt/index.php?cid=799>>.

Lietuvos aklyjų ir silpnaregių ugdymo centras siekia tobulinti mokytojų, specialistų, ugdančių akluosius, silpnaregius ir kurčnaregius, kvalifikaciją²¹⁵.

Lietuvos katechetikos centras²¹⁶ (steigėjas – Lietuvos Vyskupų konferencija) kuria ir palaiko vientisą tikybos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemą, inicijuoja, rengia, tvirtina ir įgyvendina kvalifikacijos programas; tiesiogiai dalyvauja tikybos mokytojų atestacijos ir darbo priežiūros procese (Lietuvos katechetikos centras yra Švietimo ir mokslo ministerijos, Katalikų tikybos mokytojų kvalifikacijos komisijos veiklos būstinė). Tačiau informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo programas ar renginius institucijos tinklapyje nepateikiama.

VšĮ „**Jaunimo karjeros centras**“²¹⁷ tinklapyje skelbia informaciją apie kompiuterinio raštingumo, nuotolinius užsienio kalbų (anglų) kursus mokytojams, kursą „Bendruomenės telkimas kuriant saugią mokyklą“.

Pilietinių iniciatyvų centras²¹⁸ mokytojams rengia seminarus, leidžiančius kvalifikuotai perteikti mokiniams sudėtingas pilietinės visuomenės disciplinos problemas.

Neformaliojo vaikų švietimo mokytojų kvalifikacijos tobulinimą vykdo **Lietuvos vaikų ir jaunimo centras**²¹⁹ (koordinuoja ir organizuoja neformaliojo vaikų švietimo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginius, rengia neformaliojo švietimo metodines priemones). Centre organizuojami seminarai, konferencijos, forumai, ugdomieji renginiai, edukacinės programos pedagogams ir kitiems švietimo bei kultūros sistemos darbuotojams bei tėvams, rengiamos užsakomosios mokymų programos pagal konkrečios mokyklos poreikius.

Be pagrindinių veiklos funkcijų, neformaliojo vaikų švietimo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginius koordinuoja ir organizuoja **Lie-**

215 *Lietuvos aklyjų ir silpnaregių ugdymo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 12 20]. <<http://www.lasuc.lt/index.php>>.

216 *Lietuvos katechetikos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 12 10]. <<http://www.ltkc.lt/index.php?link=about>>.

217 VšĮ „*Jaunimo karjeros centras*“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 05]. <<http://jkc.isprendimai.lt/lt/mokymai/mokymai/kursai/>>.

218 *Pilietinių iniciatyvų centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 05]. <<http://www.pic.lt/>>.

219 *Lietuvos vaikų ir jaunimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <http://www.lvjc.lt/index.php?page=apie-lvjc-2&hl=lt_LT>.

tuvos jaunimo turizmo centras²²⁰, **Lietuvos jaunųjų gamtininkų centras**²²¹ (gamtinio švietimo ir sveikatos ugdymo srityse), **Lietuvos mokinių ir studentų sporto centras**²²² (mokytojų ir trenerių kvalifikacijos tobulinimą: seminarai kūno kultūros mokytojams ir sporto šakų treneriams). Šie centrai taip pat teikia metodinę pagalbą švietimo įstaigoms, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijomis. **Lietuvos jaunimo turizmo centro**²²³ 2011 metų veiklos plane numatyti seminarai ir seminarų ciklai (9 temos) turizmo, kraštotyros, etninės kultūros būrelių vadovams, skautų vadovams, bendrojo lavinimo mokyklų, kūno kultūros, geografijos mokytojams, vaikų vasaros poilsio organizatoriams, klasių vadovams.

VšĮ „**Šeimos santykių institutas**“²²⁴ nuo 2007 metų yra metodinis centras, periodiškai organizuojantis socialinių darbuotojų ir socialinių darbuotojų padėjėjų kvalifikacijos tobulinimą. Tinklalapyje skelbiamos 9 kvalifikacijos kėlimo programos.

UAB „**Šviesa**“ **mokymo centras**²²⁵ rengia švietimo projektus, kurių metu mokyklose ir įvairiose kvalifikacijos tobulinimo institucijose inicijuojami ir organizuojami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginiai, susiję su vadovėlių pristatymu ir naudojimu.

VšĮ „**Ugdymo inovacijų centras**“²²⁶ siūlo programas ikimokyklinių, pradinį klasių pedagogams, švietimo įstaigų vadovams, pagrindinės mokyklos pedagogams, švietimo skyrių darbuotojams.

220 *Lietuvos jaunimo turizmo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://www.ljtc.lt/index.php/centro-nuostatai>>.

221 *Lietuvos jaunųjų gamtininkų centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 25]. <<http://www.gamtininkai.lt/Istorija/nuostatai.html>>.

222 *Lietuvos mokinių ir studentų sporto centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 25]. <http://www.lmssc.smm.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=27>.

223 *Lietuvos jaunimo turizmo centro 2011 veiklos planas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://www.ljtc.lt/index.php?mact=News,cntnt01,detail,0&cntnt01articleid=225&cntnt01dateformat=%25Y%20%25m%20%25d&cntnt01returnid=62>>.

224 VšĮ „*Šeimos santykių institutas*“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://www.ssinstitut.lt/metodinis-centras.htm>>.

225 UAB „*Šviesa*“ *Mokymo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://www.sviesa.lt/lt.php/renginiai/>>.

226 VšĮ „*Ugdymo inovacijų centras*“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://www.uic.lt/programos.htm>>.

Nuorodų į mokytojų kvalifikacijos tobulinimą randama ir kituose neformaliojo švietimo institucijų tinklalapiuose. **Valstybės institucijų kalbų centro** tinklalapyje kaip viena iš veiklos rūšių įvardijama su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu susijusi veikla: „teikia patarimus ir konsultacijas valstybės institucijoms, fiziniams ir juridiniams asmenims klausimais, susijusiais su švietimui būdingų paslaugų veikla, vaikų, jaunimo ir suaugusiųjų papildomą ugdymą kalbų žinių įsisavinimo, jų tobulinimo srityje“²²⁷. Ir nors konkrečios kvalifikacijos tobulinimo programos neįvardintos, tačiau paminėtinas vykdomas projektas „Pradinio ugdymo pedagogų užsienio kalbos komunikacinių kompetencijų plėtojimas“ (2011–2013). Šio projekto tikslas orientuotas į pradinių klasių mokytojų kvalifikacijos tobulinimą mokymų ir ilgalaikių užsienio stažučių forma²²⁸.

VšĮ „**Europos socialinis verslumo ugdymo ir inovatyvių studijų institutas**“ orientuotas į mokslinius tyrimus ir inovatyvių mokymo/-osi metodų diegimą švietimo sistemoje, todėl vykdo tęstinį mokymą, rengia seminarus aktualiais ugdymo klausimais. Vykdomuose projektuose „Tarpkultūrinis dialogas – visuomenės ateities garantas“²²⁹ ir „Negaišk laiko patyčioms! Tu gali kurti“²³⁰ ir kt. kaip viena iš veiklų įvardinta ir mokytojų, kitų švietimo darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas.

Kvalifikacijos tobulinimo programas mokytojams siūlo ir kelios tarptautinės organizacijos. **Soros International House** yra vienas iš pasaulinės SIH organizacijos *Affiliate Network* patvirtintų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo centrų. Specialistams, turintiems aukštojo humanitarinio (užsienio kalbų) išsilavinimo diplomą, bet neturintiems praktinės kalbų

227 VšĮ „Valstybės institucijų kalbų centro“ 2011 metų veiklos ataskaita [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://vikc.lt/lt/istorija-36>>.

228 Projekto „Pradinio ugdymo pedagogų užsienio kalbos komunikacinių kompetencijų plėtojimas“ pristatymas [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://vikc.lt/images/files/Projektas.pdf>>.

229 Projektas „Tarpkultūrinis dialogas – visuomenės ateities garantas“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://europe-institute.com/projektai/tarpkulturinis-dialogas-visuomenes-ateities-garantas-nr-vp1-22-smm-05-k-01-114>>.

230 Projektas „Negaišk laiko patyčioms! Tu gali kurti“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://europe-institute.com/projektai/negaisk-laiko-patyciomstu-gali-kurti>>.

mokymo patirties arba jos turintiems nepakankamai, siūlomas *International House Certificate in Teaching Language / CELTA* kursas (IHCTL)²³¹.

Goethe's institutas siūlo seminarus ir pranešimus Lietuvos ir kaimyninių šalių švietimo ir kvalifikacijos tobulinimo institucijoms, rengia lektorius. Institucijos tinklapyje informuojama, kad daugelis programų yra sukurtos vokiečių kalbos mokytojams ir vyksta vokiečių kalba, tačiau nemaža dalis seminarų turėtų būtų įdomūs ir kitų dalykų mokytojams, todėl jie gali vykti ir lietuvių kalba²³². Kasmė Vilniaus Goethe's institutas skiria vidutiniškai dešimt stipendijų vokiečių kalbos mokytojų kvalifikacijai tobulinti Vokietijoje²³³.

Atliepiančią šiuolaikinių pedagogų rengimo teoretikų²³⁴ mintis, kad pedagogas ir jo konkretus darbas klasėje ir mokyklos bendruomenėje yra pagrindinė profesinio tobulinimosi modelio ašis²³⁵, svarbi reikšmė teikiama pedagogų kvalifikacijai tobulinti mokyklos lygmeniu. Akcentuojant mokytojų profesinio augimo svarbą, pati mokykla turi garantuoti aplinką, kuri skatintų suaugusiųjų nuolat mokytis ir kurioje sutaptų mokymosi poreikiai²³⁶. Vadinasi, pedagogų profesinės kvalifikacijos tobulinimas yra vienas iš veiksmų, tiesiogiai veikiantis mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, tobulinimą.

Mokyklos, kaip kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjos, funkcijas suponuoja Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2011), kurioje vienas iš kvalifikacijos tobulinimo būdų išskirtas kolegialus dalijimasis patirtimi, tai „*metodinių grupių, dalykinių asociacijų veikla, pamokų,*

231 *IHCTL certificate course* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <http://www.sih.lt/ih_sertifikatas>.

232 *Goethe's institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <<http://www.goethe.de/ins/lt/prj/for/ltindex.htm>>.

233 Ten pat.

234 Villegas-Reimers, E. *Teacher professional development: an international review of the literature. International Institute for Education Planning*. UNESCO [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <<http://www.unesco.org/iiep>>. - p. 24>.

235 *Review of the Research: Nine Components of Effective Professional Development. The Institute for the Advancement of Research in Education at AEL*, 2004. P. 5 [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <<http://ti-researchlibrary.com/Lists/TI%20Education%20Technology%20Research%20Library/Attachments/119/9>>.

236 Janiūnaitė, B. (2004). *Edukacinės novacijos ir jų diegimas*: monografija. Kaunas: Technologija.

*įskaitant atviras pamokas, ir kitos pedagoginės veiklos demonstravimas ir stebėjimas, konsultavimas ir konsultavimasis, išskyrus atvejus, kai tai įeina į tiesiogines tarnybines pareigas*²³⁷.

Prisitaikant prie vis intensyvėjančių aplinkos pokyčių, reikalingas nuolatinis organizacijos narių ir visos organizacijos mokymasis. Tyrėjų teigimu, mokymasis, siekiant tapti besimokančia organizacija, vyksta individualiu ir organizaciniu lygmenimis²³⁸. Kolegialus mokymasis ir dalijimasis patirtimi organizacijoje gali vykti įvairiais lygmenimis. Mokymasis individualiu lygmeniu yra susijęs su konkretaus individo atskirai atliekamu organizacijai reikalingu darbu. Mokymasis kolektyviniu lygmeniu vyksta, kai organizacijos nariai veikia bendrai grupėse, komandose ar visos organizacijos mastu. Tokio mokymosi rezultatas – įgytos organizacinės žinios, galinčios daryti įtaką visos organizacijos elgsenai²³⁹. Kolegialus mokymasis yra mokytojo lyderystės pagrindas ir daro tiesioginę įtaką mokyklos veiksmingumui, tobulėjimui ir plėtrai²⁴⁰. Autoriai pažymi, kad „mokytojams dalijantis gerąja praktika ir mokantis kartu, atsiranda daugiau galimybių užtikrinti geresnės kokybės mokymą“ (p. 6).

Taigi, mokykla savo vizijos ir misijos realizavimo kontekste suprantama visų pirma kaip besimokanti organizacija²⁴¹ – atsakinga, kūrybinga, iniciatyvi. Siekiant efektyvaus pedagogų profesinio tobulėjimo, suprantama, kad sėkmingas kvalifikacijos tobulinimas yra integrali šiuolaikinės besimokančios organizacijos žmogiškųjų išteklių ugdymo dalis. Čia vyksta pagrindinis su nepertraukiamu darbu derinamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, pedagogų mokymasis vykdant veiklą ir ypač išryškėja pedagogų kvalifikacijos tobulinimo individualus ir komandinis lygmenys.

237 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

238 Tubutienė, V., Morkūnaitė, S. (2008). Organizacinio mokymosi modeliai besimokančioje organizacijoje. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. Nr. 1(10). P. 200–211.

239 Jucevičienė, P. (2009). The alternative trajectories towards the learning organization. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (64). P. 26–34.

240 Harris, A., Mjuišas, D. (2003). *Mokytojų lyderystė. Principai ir praktika* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.lyderiulaukas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/553/Mokytoj%C5%B320lyderyst%C4%97.%20Principai%20ir%20praktika.pdf>>.

241 Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.

Lietuvoje turime nemažą mokslininkų įdirbį nagrinėjant švietimo organizacijų tapsmą besimokančiomis organizacijomis²⁴². Kita vertus, besimokančios organizacijos studijose²⁴³ pabrėžiama, kad įgyvendinti šį modelį gana sunku. Organizacijos, siekdamos išlikti kintančiame pasaulyje, turi tapti besimokančiomis sistemomis, tačiau darbuotojų mokymai dažnai būna vienkartiniai, fragmentiški. Besimokančios organizacijos supratimas yra daugiareikšmis – tai mokymasis visą gyvenimą, organizaciniu, o ne asmeniniu lygmeniu. Besimokančioje organizacijoje yra skatinamas asmeninis ir grupės mokymasis, kai darbuotojai kuria naujas žinias, produktus, paslaugas ne tik savo organizacijos viduje, bet ir už jos ribų – taip siekia šviesti platesnį visuomenės ratą. Besimokančia organizacija tampa laipsniškai²⁴⁴ – tai gana ilgas ir sudėtingas procesas, kurio metu pamažu kuriama mokymosi kultūra, ir organizacija, vadovaudamasi bendrais susitarimais, tampa savita ir unikali, puoselėjanti vertybes ir tradicijas.

Tačiau, kita vertus, reikia pažymėti, kad esminių besimokančios organizacijos bruožų formavimas (tobulėjimą skatinančios aplinkos, mokymosi kultūros kūrimas, bendradarbiavimo, kaip galimybės mokytis, įgalinimas) iš esmės nereikalauja didelių finansinių investicijų, tačiau čia reikia nuolatinių pastangų ir dėmesio darbuotojų ir organizacijos tobulėjimo poreikiams, naujų mokymosi būdų integravimui į organizacijos praktiką. Siekio tapti besimokančia organizacija įtvirtinimas mokyklose sukurtų labai palankias efektyvaus profesinio tobulėjimo prielaidas.

Taigi, Švietimo ir mokslo ministerijai išlieka prioritetų nustatymo, lėšų paskirstymo funkcijos. Gana svarbios pedagogų kvalifikacijos kėlimo funkcijos tenka Švietimo ir mokslo ministerijos padaliniams. Savivaldybių ir regioniniams švietimo centrams deleguotos poreikių tyrimo, kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo, perkvalifikavimo, gerosios patirties sklaidos, bendradarbiavimo funkcijos.

242 Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija. Markvaldienė, G. (2007). Kolegijos tapimo besimokančia galimybių analizė. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 13. P. 152–169.

243 Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija. P. 407; Jucevičienė, P., Leonavičienė, R. (2007). Žmogiškųjų išteklių vystymo koncepcijų kaita organizacijai tampant besimokančia. *Ekonomika ir vadyba*. Nr. 12. P. 569–575.

244 Leonavičienė, R. (2007). Žmogiškųjų išteklių vystymo koncepcijų kaita organizacijai tampant besimokančia. *Ekonomika ir vadyba*. Nr. 12. P. 569–575.

Profesinių kompetencijų tobulinimo ir ugdymo paslaugas teikiantys universitetų padaliniai organizuoja ir plėtoja įvairių sričių specialistų profesinės kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo paslaugas, todėl mokytojų kvalifikacijos tobulinimas apima tik dalį šių centrų veiklos, o juose teikiamos paslaugos įvairuoja ir pagal programų pobūdį, ir pagal pasiūlą. Reikia pažymėti, kad faktiškai visuose universitetų centruose inicijuojamas kvalifikacijos tobulinimo programų rengimas, į šią veiklą stengiantis įtraukti ir akademinę, ir mokyklų bendruomenę.

1.4. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai

Specialistai, teikiantys pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, rengiami pagal Lietuvos Respublikos Vyriausybės patvirtintas ir akredituotas šių specialistų (aukštųjų mokyklų dėstytojai, mokytojai, švietimo vadybininkai) rengimo programas ir vadovaujantis šių specialistų rengimo reikalavimais, apibrėžtais atitinkamuose norminiuose dokumentuose.

Aukštųjų mokyklų dėstytojai – asmenys, ugduontys, mokantys studentus ir klausytojus aukštojoje mokykloje. Mokslininkas – tyrėjas, turintis mokslo laipsnį²⁴⁵. Vadovaujantis Mokslo ir studijų įstatymo nuostatomis (2009), daugiau kaip pusė universiteto dėstytojų turi būti mokslininkai ir (arba) pripažinti menininkai. Daugiau kaip pusė kolegijos dėstytojų turi turėti ne mažesnę kaip 3 metų praktinio darbo patirtį dėstomo dalyko srityje. Kvalifikacija dėstomo dalyko srityje turi būti tobulinama kolegijos nustatyta tvarka. Dalykai, kuriuos kolegijose turi dėstyti mokslo laipsnį turintys dėstytojai, nustatyti studijų krypties, kryptių grupės arba studijų srities aprašuose.

Remiantis tyrimo „Vadybinių kompetencijų formalaus pradmenų igijimo ir neformalaus jų papildymo galimybių studija (situacijos analizė)“ (2009) išvadomis, nustatyta, kad daugiausia pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų / seminarų rengia mokytojai praktikai ir dalykų mokytojai²⁴⁶. Taigi, vieni iš svarbiausių kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų yra pedagogai.

245 Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas. *Valstybės žinios*, 2009, Nr. 54-2140.

246 *Vadybinių kompetencijų formalaus pradmenų igijimo ir neformalaus jų papildymo galimybių studija: situacijos analizė*. (2010). Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <<http://www.lyderiulaiikas>>.

Pedagogas – asmuo, įgijęs valstybės nustatytą išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją. **Mokytojas** – asmuo, ugdantis ir mokantis mokinius pagal formaliojo arba neformaliojo švietimo programas. **Laisvasis mokytojas** – fizinis asmuo, užsiimantis individualia švietimo teikėjo veikla²⁴⁷. Mokytojai rengiami vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“ (2007) ir Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymu Nr. V-54 „Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“. Vadovaujantis šio dokumento nuostatomis, pedagoginės studijos lygiagrečiai integruojamos į universitetinių pirmosios pakopos ar koleginių studijų programas, kurių pagrindinis tikslas yra pedagogų rengimas ir kurios registruojamos kaip studijų kryptių „Pedagogika“ arba „Andragogika“ programos. Baigus tokią studijų programą įgyjamas pagrindinės – pedagogikos arba andragogikos – krypties, taip pat gali būti įgyjamas ir gretutinės, t. y. kitos krypties, – bakalauro arba profesinio bakalauro – laipsnis ir atitinkama pedagogo kvalifikacija patvirtinama bakalauro arba profesinio bakalauro diplomu²⁴⁸.

Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007) reglamentuoja mokytojo profesinės veiklos pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programas kompetencijų grupes, kompetencijas, gebėjimus²⁴⁹. Aprašas nustato vienodus mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo kriterijus, reikalingus profesinėje veikloje, tačiau dokumente neaišku, kokios pedagoginės kategorijos ir kokią atestacinį laipsnį turintiems pedagogams turi būti skirtos įvardintos kompetencijos, pvz.: ar šis kompetencijų aprašas taikytinas ir ką tik mokytojų rengimo programą baigusiam absolventui, ar ir eksperto kvalifikacinę kategoriją ir didelę pedagoginio darbo praktinę patirtį turinčiam mokytojui?

Bandymo kompetencijas sieti su pedagoginėmis kvalifikacijomis pavyzdys – tarptautinis projektas „MOST – studentų mainai ir pradedančiojo mokytojo standarto kūrimas“ (reg. Nr. 118340-CP-1-2004-1-BE-COMENIUS-C21), kurio rezultatas – pradedančiojo mokytojo standarto

247 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2003, Nr. 63-2853.

248 Pedagogų rengimo reglamentas. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 9-425.

249 Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007, Nr. 12-511.

sukūrimas. 2004–2007 metais vykdyto projekto tikslas buvo gerinti mokytojų rengimo kokybę, skatinti pedagogų mainus Europoje, dalytis pedagoginių praktikų organizavimo ir vertinimo patirtimi. Be Šiuolaikinių didaktikų centro, projekte dalyvavo Belgijos Artevelde aukštoji mokykla, Maltos universitetas, Stavangerio universitetas (Norvegija), Barselonos Ramon Llull universitetas (Ispanija), Gävle universitetas (Švedija). Projektu buvo siekiama inicijuoti europinio pradedančiojo mokytojo standarto kūrimą, kuris paskatintų pedagoginių studijų studentų mainus būtent pedagoginių praktikų atlikimo lygmeniu. Projekto metu visų tarptautinių partnerių sukurtas pradedančiojo mokytojo standartas buvo testuojamas ir išbandomas studentų mainų pedagoginei praktikai atlikti metu. Per trečiuosius projekto vykdymo metus pedagoginę praktiką partnerių šalyse atliko 45 Vilniaus pedagoginio universiteto studentai. Tuo pat metu įvairiose Vilniaus miesto mokyklose pedagoginę praktiką atliko 15 būsimų pedagogų iš Norvegijos, Švedijos ir Belgijos. Pradedančiojo mokytojo standarto projektas skiriamas tiek pedagogus rengiančioms aukštosioms mokykloms, tiek švietimo institucijoms, kuriose būsimieji pedagogai atlieka pedagogines praktikas. Dokumente, apibendrinant visų partnerių šalių pedagoginės praktikos organizavimo patirtį, pristatomas pradedančiojo mokytojo standartas, apibrėžiantis pradedančiojo mokytojo (pedagoginės aukštosios mokyklos absolvento) gebėjimus, ir pateikiamas šio standarto pagrindu sukurtas pedagoginės praktikos vadovas, kuriame apžvelgiamos teorinės pedagoginės praktikos organizavimo prielaidos, praktikos procesas ir rezultatų vertinimo pavyzdžiai²⁵⁰.

Mokyklų vadovai. Vadovaujantis Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašu (2011)²⁵¹, atsižvelgiant į tai, kuriam tipui priskirta mokykla, mokyklos vadovu gali dirbti tik asmuo, atitinkantis nustatytus reikalavimus. Švietimo įstaigos vadovas privalo:

- turėti aukštąjį universitetinį ar jam prilygintą išsilavinimą, išskyrus ikimokyklinio ugdymo mokyklų vadovus, kuriems privalu turėti ne žė-

250 MOST / *Studentų mainai ir padedančiojo mokytojo standarto kūrimas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.sdcentras.lt/proj_most.htm>.

251 Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 83.

mesnį kaip aukštąjį koleginių išsilavinimą, kitų neformaliojo vaikų švietimo mokyklų ir neformaliojo suaugusiųjų švietimo mokyklų vadovus, kuriems privalu turėti ne žemesnį kaip aukštąjį koleginių, aukštesnįjį, įgytą iki 2009 metų, ar specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų, išsilavinimą;

- atitikti bent vieną iš šių reikalavimų (turėti pedagogo kvalifikaciją ir ne mažesnę kaip 3 metų pedagoginio darbo stažą / turėti magistro laipsnį, pedagogo kvalifikaciją ir ne mažesnę kaip 2 metų pedagoginio darbo stažą);

- turėti ne mažesnę kaip 3 metų profesinės veiklos, kuri atitinka VI ar aukštesnį kvalifikacijų lygį pagal Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašą, patvirtintą Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2010 m. gegužės 4 d. nutarimu Nr. 535 (Žin., 2010, Nr. 56-2761), patirtį, o kvalifikacinių reikalavimų aprašo 5 punkte nustatytų vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijų lygio vidurkis turi būti ne žemesnis kaip pakankamas²⁵². Dokumente nurodoma, kad vadovu ketinantis dirbti pretendentas turi turėti nustatytas vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijas; ne mažesnę kaip vienų metų vadovavimo asmenų grupei (grupėms) patirtį; mokėti naudotis informacinėmis technologijomis; gerai mokėti lietuvių kalbą ir ne žemesniu kaip B1 kalbos mokėjimo lygiu mokėti bent vieną iš trijų Europos Sąjungos darbo kalbų ir bent vieną užsienio kalbą. Profesinio mokymo įstaigos vadovui privalu papildomai turėti mokyklos vykdomų profesinio mokymo programų sektoriuje 3 metų profesinės veiklos, kuri atitinka V ar aukštesnį kvalifikacijų lygį pagal Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašą, patirtį. Remiantis dokumentu, neformaliojo vaikų švietimo mokyklos vadovas švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka turi būti išklauses pedagoginių ir psichologinių žinių kursą, turėti 2 metų pedagoginio darbo stažą arba 2 metų profesinės veiklos, kuri atitinka neformaliojo vaikų švietimo mokyklos vykdomų programų sritį, patirtį.

Pažymėtina, kad įsigaliojus minėtam nutarimui (2011)²⁵³, pretendentų į vadovo pareigas atranką vykdo Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra ir jos pasitelkti specialistai. Atranka yra konkurso dalis, kurios metu komisija savo posėdyje atranka pretendentą, geriausiai pasirengusį eiti

252 Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 83-4051.

253 Ten pat.

konkrečios švietimo įstaigos vadovo pareigas. Vykdam atranką kiekvienas komisijos narys analizuoja informaciją apie pretendentes, jos pagrindu savarankiškai įvertina kiekvieno pretendento vertinamąsias charakteristikas. Pretendentes tiesiogiai dalyvauja tik pokalbyje, kuriame 6–8 val. vyksta pretendento kompetencijų vertinimas. Vertintojai pagal vertinamas kompetencijas analizuoja visą vertinimo metu surinktą informaciją, apibendrina savo pastebėjimus ir sutaria dėl pretendento kompetencijų galutinio įvertinimo.

Švietimo vadybininkams (švietimo institucijų vadovai, vadovų pavaduotojai) rengti skirtos Švietimo vadybos magistro studijų programos vykdomos Vytauto Didžiojo, Lietuvos edukologijos, Klaipėdos, Kauno technologijos universitetuose. Šių programų paskirtis – parengti kvalifikuotus švietimo vadybos specialistus – edukologijos magistrus, gebančius planuoti, organizuoti, plėtoti ir vertinti švietimo sistemoje vykstančius procesus besikeičiančios darbo rinkos, veiklos procesų modernizavimo bei globalizavimo ir asmenybės visapusiško vystymosi ir veiklos sistemos sąveikos kontekste²⁵⁴.

Švietimo lyderius nuo 2012 m. pradėjo rengti Mykolo Romerio ir ISM Vadybos ir ekonomikos universitetai. ISM Vadybos ir ekonomikos universitete veikė švietimo įstaigų vadovams skirta magistrantūros studijų programa „Švietimo lyderystė“. Antrosios pakopos studijos, skirtos švietimo politikams ir vadovams, vykdomos Mykolo Romerio universitete. Programos „Švietimo politika ir vadyba“ tikslas – rengti visų lygių švietimo politikos ir vadybos specialistus, švietimo politikos analitikus, švietimo institucijų vadovus ir administratorius, sudarant sąlygas jų įgytas žinias ir supratimą taikyti švietimo politikos formavimo, sprendimų priėmimo, švietimo politikos įgyvendinimo procesuose, vykdam analitinę, ekspertinę, konsultacinę ar pan. veiklą Lietuvoje, užsienio valstybėse, Europos Sąjungos ir kitų tarptautinių organizacijų institucijose, taip pat ketinantiems kurti ar plėtoti švietimo paslaugų verslą.

Švietimo konsultantai – specialistai, vertinantys ir konsultuojantys mokyklų vadovus, jų pavaduotojus ugdymui, ugdymą organizuojančius skyrių vedėjus, mokytojus, pagalbos mokyklai, mokiniui ir mokytojui specialistus ir kitus mokyklų bendruomenių narius prioritetiniais valstybinės

254 AIKOS duomenų bazė [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.aikos.smm.lt>>.

švietimo politikos, ugdymo turinio įgyvendinimo, ugdymo proceso organizavimo ir mokyklų valdymo, tobulinimo ir kitais švietimo klausimais²⁵⁵. Konsultantų veiklos tikslas – padėti mokyklų vadovams ir mokytojams užtikrinti kokybišką mokyklos veiklą ir ugdymo kokybę.

Tyrimo „Konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje analizė“ (2009) duomenimis, 2009 m. galiojantį švietimo konsultanto pažymėjimą turėjo 45 konsultavimo sričių 1 348 švietimo konsultantai. Didžioji dalis konsultantų teikia dalykines konsultacijas (40,7 proc. konsultantų) ir konsultuoja mokyklų valdymo ir tobulinimo klausimais (36,4 proc.). Beveik dešimtadalis (9,6 proc.) konsultantų teikia konsultacijas ugdymo turinio įgyvendinimo, 2,4 proc. – ugdymo turinio klausimais ir vos 0,9 proc. – neformaliojo vaikų švietimo klausimais²⁵⁶.

Švietimo konsultantų rengimas apibrėžtas Švietimo konsultantų veiklos nuostatose²⁵⁷ (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. birželio 20 d. įsakymo Nr. ISAK- 1866 redakcija). Dokumente nurodoma, kad konsultantus gali rengti Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įgaliota institucija, kuri ir vykdo asmenų, siekiančių tapti švietimo konsultantais, atranką. Konsultantų rengimo programos reikalavimai: programos trukmė turi būti ne mažesnė kaip 80 akademinių valandų; programa turi apimti teorinį ir praktinį rengimą (praktinei veiklai ir savarankiškam konsultantų tobulinimuisi skiriama ne mažiau kaip pusė programos apimtys); programa baigiama kandidato į konsultantus teorinio ir praktinio pasirengimo vertinimu. Kandidatų į konsultantus teorinio ir praktinio pasirengimo vertinimą atlieka komisija, sudaryta iš ne mažiau kaip 5 narių. Komisiją tvirtina rengiančios institucijos vadovas²⁵⁸.

255 Švietimo konsultantų rengimo, veiklos ir atskaitomybės nuostatai. *Valstybės žinios*. 2005. Nr. 73-2666.

256 *Konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje analizė (2009)* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/ll/index.php/saviyeti/moksliniai-darbai/tyrimai/projekto/1550-konsultacinespaslaugos.html>>.

257 Švietimo konsultantų rengimo, veiklos ir atskaitomybės nuostatai. *Valstybės žinios*. 2005. Nr. 73-2666.

258 Ten pat.

Švietimo konsultantai rengiami Mokytojų kompetencijos centre (2003–2009)²⁵⁹, Švietimo plėtotės centre²⁶⁰, Lietuvos vaikų ir jaunimo centre²⁶¹. Konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje tyrimo duomenimis (2009), pagrindinis būdas tapti konsultantu arba tobulinti kvalifikaciją – įsitraukimas į projektinę veiklą. Kaip rodo tyrimas, 2002–2010 metais vykdytuose projektuose, susijusiuose su švietimo konsultantų rengimu / veikla, dalyvavo beveik tūkstantis įvairių sričių švietimo konsultantų (1 lentelė).

1 lentelė. Konsultantų rengimas projektinėje veikloje

Eil. Nr.	Projekto pavadinimas	Parengtų / dalyvavusių konsultantų skaičius
1.	Mokyklų tobulinimo programa (2002–2003)	260
2.	Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimas (2006–2009)	474
3.	Visuomenės darnaus vystymosi ir jo ugdymo tarpdalykinių kompetencijų plėtotė (2005–2010)	90

Bene daugiausia konsultantų kvalifikaciją tobulino vykdant projektą „Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimas“ (2006–2009). Projekto metu 474 ugdymo turinio konsultantai įgijo žinių ir tapo atnaujinto ugdymo turinio švietimo konsultantais²⁶².

Kitas projektas – Švietimo ir mokslo ministerijos finansuotas „Mokyklų tobulinimo programa“²⁶³. Projekto tikslas – gerinti ugdymo kokybę Lietuvos pagrindinėse mokyklose, todėl ši programa buvo vykdoma kompleksiškai, nustatčius konkrečius tikslus ir uždavinius. Labai svarbi programos

259 *Mokytojų kompetencijos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.mkc.lt>>.

260 *Švietimo plėtotės centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.pedagogika.lt>>.

261 *Lietuvos vaikų ir jaunimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15] <<http://centras.lvjc.lt>>.

262 *Pedagogų profesinės raidos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.pprc.lt/ktp/2008/13/>>.

263 *Mokyklų tobulinimo programa* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20]. <<http://www.mtp.smm.lt/>>.

dalys – konsultavimas. Buvo rengiami įvairių sričių konsultantai: mokymo ir mokymosi sąlygų gerinimo konsultantai; švietimo valdymo informacijos sistemos konsultantai; švietimo politikos analizės konsultantai; moksleivių pažangos vertinimo konsultantai; vidaus audito konsultantai ir kt. 260 mokytojų iš 70 projekte dalyvaujančių mokyklų buvo rengiami tapti pokyčių skatintojais savo mokyklose arba regione.

Vykdamas projektą „Visuomenės darnaus vystymosi ir jo ugdymo tarpdalykinių kompetencijų plėtotė“ (2005–2010 m.)²⁶⁴ buvo siekiama ugdyti konsultavimo gebėjimus, į darnaus vystymosi nuostatų įgyvendinimo veiklą įtraukti kitus mokyklos kolegas, skatinti mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, plėtotę. Įgyvendinant projektą konsultantų rengimo programa buvo vykdoma dvejus metus, dalimis pateikiant naujoves, kurias vėliau mokytojai įgyvendindavo mokyklose. Po kurio laiko būdavo analizuojama, kaip naujovės, diegiamos pamažu, įgyvendinamos. Laikytasi principo, kad tik išbandęs konkrečią naująją asmuo gali tapti konsultantu, galinčiu kompetentingai apibūdinti veiklos ypatumus, perteikti ir naujoves, ir jų įgyvendinimo patirtį. Tokiu būdu rengiant konsultantus suvokta, kad reikia bendrauti ne tik su specialistais ar ekspertais teoretiškai, tačiau ir su kolegomis. Teigta, kad konsultantai turėtų būti rengiami kaip platesnio profilio specialistai, kurie gali teikti ne tik savo dalyko konsultacijas.

Dar kituose projektuose dėmesys skiriamas projekto dalyvių konsultacinių gebėjimų ugdymui ar plėtočiai. Mokyklų tobulinimo centro vykdyto projekto „Naujos galimybės Vilniaus pedagogų profesinės kompetencijos plėtrai“ (2006–2008)²⁶⁵ viena iš veiklos sričių buvo projekto dalyvių – pedagogų – konsultacijos. Dalyvius konsultavo įvairių sričių konsultantai (psichologai, teisininkai, švietimo ir mokslo ministerijos atstovai, specialistai). Vyko vienkartiniai ir tęstiniai konsultaciniai mokymai nedidelėms grupėms. Daugiausia laiko skirta dalyvių klausimams, problemoms. Vis dėlto tai nebuvo tikrasis konsultavimas, kadangi iniciatyva kilo ne iš dalyvių, o buvo Mokyklų tobulinimo centro pasiūlymas, t. y. jo iniciatyva.

264 *Darnus vystymasis* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20]. <http://www.pprc.lt/dv/?page_id=50>.

265 *Naujos galimybės Vilniaus pedagogų profesinės kompetencijos plėtrai. Mokyklų tobulinimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20]. <<http://www.mtc.lt/index.php?id=254>>.

Vienas iš inovatyvių ir konsultantams rengti išskirtinį dėmesį skiriančių projektų – Mokyklų tobulinimo centro nuo 2009 m. vykdomas projektas „Lyderių laikas“. Per pirmąjį etapą (2009–2011) buvo sukurtas konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos modelio aprašas ir suprojektuoti švietimo konsultantų mokymai. Per antrąjį etapą (2011–2014) rengiami profesionalūs švietimo konsultantai ir išbandomas konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos modelis²⁶⁶.

Remiantis Konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje tyrimo duomenimis (2009), išskirtinos šios su konsultantų rengimu ir veikla susijusios problemos:

- Konsultantų rengimas nesirėmė kokybės kriterijais;
- Buvo rengiami žinių multiplikatoriai, nebūtinai turintys reikiamos profesinės patirties;
- Dalyvavimas konsultacijose buvo grindžiamas ne konkrečiu poreikiu, savanoriškumo principu, bet formalia prievole;
- Konsultantų perteikiama informacija nebuvo pritaikyta konkrečiam kontekstui;
- Neparengta koncepcija ar sistema, kaip toliau plėtoti savo, kaip konsultanto, veiklą²⁶⁷.

Pagrindiniai vyravusio konsultantų rengimo modelio trūkumai susiję su tokiais bendrosiomis konsultanto kompetencijomis, kaip auditorijos valdymas, dėstymo suaugusiems metodikos išmanymas, konsultantų rengimas, nesuteikė tvirto žinojimo apie turimą informaciją ir jos interpretavimą.

Andragogai. Andragogas – suaugusiųjų mokytojas, suaugusiųjų formalaus ir / arba neformalaus švietimo paslaugų teikėjas. Andragogo profesinė veikla reglamentuojama Andragogo profesinės veiklos aprašo projekte (2011)²⁶⁸. Šiame dokumente pažymima, kad viena iš andragogo

266 *Lyderių laikas. Mokyklų tobulinimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20]. <<http://www.mtc.lt/index.php?id=587>>.

267 *Konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje analizė* (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/index.php/savieta/moksliniai-darbai/tyrimai/projekto/1550-konsultacinespaslaugos.html>>.

268 *Andragogo profesinės veiklos aprašo projektas* (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.upc.smm.lt/svietimas/dokumentai/Andragog%C5%B3_profesin%C4%97s_veiklos_apra%C5%A1o_projektas.pdf>.

profesinės veiklos funkcijų – mokymosi situacijų suaugusiesiems kūrimas, nukreipiant jas į besimokančiųjų kompetencijų įgijimą ir plėtojimą. Andragogo profesinės kompetencijos priskiriamos trimis veiklos sritims: edukacinei, vadybinei ir tiriamajai ir siejamos su gebėjimais, kurie reikalingi konkrečioms funkcijoms suaugusiųjų švietimo srityje.

Aprašo projekte nurodoma, kad andragogas – tai asmuo, „*įgijęs vals-tybės nustatytą išsilavinimą ir andragogo kvalifikaciją, patvirtinančią gali-mybę dirbti andragoginį darbą*“. Andragogai rengiami vadovaujantis Lie-tuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymu Nr. V-54 „Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“. Vadovaujan-tis šio dokumento nuostatomis, pedagoginės studijos lygiagrečiai integruo-jamos į universitetinių pirmosios pakopos ar koleginių studijų programas, kurių pagrindinis tikslas yra pedagogų rengimas ir kurios registruojamos kaip studijų kryptių „Pedagogika“ arba „Andragogika“ programos. Baigus tokią studijų programą įgyjamas pagrindinės – pedagogikos arba andrago-gikos – krypties ir gali būti įgyjamas gretutinės kitos krypties – bakalauro arba profesinio bakalauro – laipsnis ir atitinkama pedagogo kvalifikacija, patvirtinami bakalauro arba profesinio bakalauro diplomu²⁶⁹.

Andragogikos studijų pirmosios ir antrosios pakopos programas vyk-do Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuvos edukologijos universitetas, Klaipėdos universitetas²⁷⁰. Šiose programose rengiami specialistai – su-augusiųjų mokytojai, žinantys, kaip padėti įgyti ir atnaujinti gebėjimus, reikalingus dalyvaujant šiuolaikinės visuomenės gyvenime, gebantys pla-nuoti, organizuoti, vykdyti, plėtoti visuotinį ir nuolatinį mokymąsi, taikyti šiuolaikinius mokymo/si metodus, plėtoti distancinio mokymosi galimy-bes, projektuoti ir įgyvendinti praktinės veiklos tyrimus²⁷¹.

Buvo siekiama nustatyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų kvalifikaciją. Atvejo analizė parodė, kad **švietimo centruose** dirba specialistai, turintys mokytojo kvalifikaciją, baigę pedagogų / andragogų rengimo, švietimo vadybos programas.

269 Pedagogų rengimo reglamentas. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 143-5734.

270 AIKOS duomenų bazė [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.aikos.smm.lt>>.

271 Ten pat.

Marijampolės švietimo centro 2010 m. veiklos ataskaitos duomenimis, pagrindinę švietimo centro veiklą – kvalifikacijos tobulinimo(si) organizavimą ir metodinės veiklos koordinavimą – vykdo kvalifikuoti specialistai, iš kurių trys yra andragogikos (suaugusiųjų švietimo) magistrai, vienas informacinių technologijų, vienas sociologijos, vienas viešojo administravimo magistrantas, keturi įvairių sričių švietimo konsultantai, trys mokytojai metodininkai. Keturi centro darbuotojai 2010 m. vedė kvalifikacijos tobulinimo kursus pedagogams²⁷².

Telšių švietimo centre, 2010 m. duomenimis, dirba vienas viešojo administravimo magistras, vienas andragogikos (suaugusiųjų švietimo) magistras, du mokytojai metodininkai.²⁷³ Kauno pedagogų kvalifikacijos centro 2010 m. duomenimis, centre dirba vienuolika pedagoginių darbuotojų, turinčių aukštąjį išsilavinimą, iš jų septyni magistrai, trys įgiję andragogo kvalifikaciją²⁷⁴. Varėnos švietimo centre dirba devyniolika darbuotojų, devynių iš jų darbas prilyginamas pedagoginiam. Psichologė asistentė neakivaizdžiai tęsia VU psichologijos studijas. Realizuojamų kvalifikacijai tobulinti skirtų programų ekspertizę atlieka du švietimo konsultantai, įgiję kvalifikacijos tobulinimo programų vertinimo eksperto kompetenciją²⁷⁵.

Zarasų švietimo centro 2009 m. veiklos ataskaitos duomenimis, centre dirba dešimt aukštąjį pedagoginį išsilavinimą turinčių specialistų, iš kurių yra du metodininkai, vienas turi III kvalifikacinę psichologo kategoriją, vienas švietimo konsultantas. Per metus vienas darbuotojas vidutiniškai 15 dienų tobulina kvalifikaciją šalies ir užsienio kvalifikacijos tobulinimo įstaigose²⁷⁶.

272 *Marijampolės švietimo centro veiklos ataskaita(2010). Marijampolės švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.marsc.lt/veiklosrezultatai>>.

273 *Telšių švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://sctelsiai.lt/apie/veiklos_ataskaitos/>.

274 *Kauno pedagogų kvalifikacijos centro 2010 metų veikla* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.kpkc.lt/nauja/bendros-zinios-apie-istaiga/statistika.html>>.

275 *Varėnos švietimo centro 2010 metų veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.varena.lt/lt/svietimas/varenos-svietimo-centras.html#statistika>>.

276 *Zarasų švietimo centras. 2009 m. direktoriaus veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.zarasai.lt/userimages/SVIETIMO%20CENTRO%20ATASKAITA%202009%20M.pdf>>.

Anykščių švietimo centre dirba penki pedagoginiai darbuotojai, turintys aukštąjį išsilavinimą: psichologė, specialioji pedagogė, logopedė, metodininkė, direktorė²⁷⁷.

Alytaus rajono švietimo ir pedagoginės psichologinės pagalbos centre, 2010 m. duomenimis, dirbo aštuoni pedagoginiai darbuotojai, iš kurių du turėjo metodininko kvalifikacinę kategoriją, du – vyr. mokytojo (specialisto) kvalifikacinę kategoriją, keturi buvo neatestuoti mokytojai (specialistai)²⁷⁸.

Kėdainių švietimo centro visi pedagoginiai darbuotojai, išskyrus vieną, turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą ir veiklai būtinas kompetencijas. Du metodininkai yra įgiję edukologijos magistro laipsnį, du pedagoginės psichologinės tarnybos specialistai (logopedė ir spec. pedagogė) – įgiję metodininkų kvalifikacines kategorijas. Centrai vadovauja edukologijos magistro laipsnį, aukštąjį universitetinį išsilavinimą ir vadybinės patirties turintis direktorius. Centro darbuotojai ir direktorius kvalifikaciją tobulina dažniau nei kartą per pusmetį²⁷⁹.

Biržų rajono pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai centre dirba šeši pedagoginiai darbuotojai. Trys specialistai baigė andragogikos kursus, vienas baigė vystymosi psichologijos magistro studijas. Pedagogų švietimo sektoriaus metodininkai ir direktorius 2006 metais dalyvavo 41-ame ir 2007 metais – 36-iose kvalifikacijos tobulinimo renginiuose ir tobulino vadybines, suaugusiųjų mokymo, mokymosi mokyti kompetencijas. Pedagoginio psichologinio sektoriaus specialistai 2006 metais dalyvavo 27-iose ir 2007 metais 17-oje kvalifikacijos tobulinimo renginių ir tobulino specialiosios pedagogikos ir psichologijos, mokinių pažinimo, specialiojo ugdymo organizavimo ir specialiosios pagalbos teikimo kompetencijas²⁸⁰.

277 *Anykščių švietimo centro 2010 m. veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.centras.anyksčiai.lm.lt/ataskaitos/2010_m._SC_veiklos_ataskaita>.

278 *Alytaus rajono švietimo ir pedagoginės psichologinės pagalbos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.arsc.alytus.lm.lt>>.

279 *Kėdainių švietimo pagalbos tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.centras.kedainiai.lm.lt>>.

280 *Biržų rajono pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.birzupmmmc.lt>>.

Panevėžio rajono pedagogų švietimo centro darbuotojai turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą, veiklai būtinas kompetencijas. Darbuotojų dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose yra visapusiškai skatinamas. Visi centro darbuotojai sudaro savo kompetencijos aplankus²⁸¹.

Analizuota specialistų kvalifikacijos situacija ir švietimo paslaugas teikiančiose nevyriausybinėse organizacijose. Kiekviena švietimo paslaugas teikianti nevyriausybinė organizacija, akredituota kaip pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucija, turi suformuotą kvalifikacijos tobulinimo paslaugas pedagogams teikiančių lektorių tinklą (pedagogai praktikai, aukštųjų mokyklų dėstytojai, pagalbos specialistai, mokyklų vadovai, pavaduotojai ir pan.). Dažniausiai nevyriausybės organizacijos savo lektorių įtraukia į įvairius vykdomus projektus, kurių metu jie turi galimybę tobulinti savo profesinę ir suaugusiųjų mokytojo kvalifikaciją.

Bendrame nevyriausybinių organizacijų kontekste išsiskiria VŠĮ „Šiuolaikinių didaktikų centras“, vykdamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo specialistų rengimą. Minėtas centras nuo 2000 m. realizuoja pedagogų kvalifikacijai tobulinti skirtą programą „Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant“. Lietuva įsitraukė į tarptautinį projekto dalyvių sertifikavimo procesą kartu su kitomis projekte „Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant“ dalyvaujančiomis šalimis. Šiuolaikinių didaktikų centras adaptavo tarptautinius kritinio mąstymo ugdymo programos mokytojo ir lektoriaus sertifikavimo standartus, kuriais vadovaujantis vykdoma daugiausia lektorių atranka ir rengimas.

Pirmasis lygmuo – kursų *klausytojo*, išklausiusio visą 48 valandų seminarų kursą, atlikusio namų darbų užduotis ir gavusio kursų klausytojo ar dalyvio pažymėjimą. Antrasis lygmuo – *mokytojo / dėstytojo*, sėkmingai taikančio kritinio mąstymo ugdymo schemą, strategijas ir suvokiančio kritinio mąstymo esmę; trečiasis – *lektoriaus*, gebančio ugdyti mokytojus ir skatinančio juos asmeniniu pavyzdžiu; ketvirtasis – *vertintojo*, gebančio spręsti apie kitų darbą ir įgalioto suteikti jiems visas keturias kategorijas. Sukurtoji mokytojo profesinio vertinimo sistema atitinka tarptautinius standartus: su vienokiomis ar kitokiomis išlygomis, bet laikantis pagrin-

281 *Panevėžio rajono pedagogų švietimo centro veiklos analizė 2010 m.* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.prpsc.lt/images/file/Veikla/2010%20m_%20PSC%20ataskaita.pdf>.

dinių principų beveik trisdešimtyje šalių taip vertina „Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant“ projekto dalyviai. Vertinamas tiesioginis mokytojo ar lektoriaus darbas pamokoje arba auditorijoje. Svarbiausia – kaip mokytojas moko, vaikai mokosi, kaip kuriama abipusio bendradarbiavimo aplinka. Dėmesys sutelkiamas į mokytojo / dėstytojo / lektoriaus asmenines ir profesines kompetencijas, pasireiškiančias per mokymo aplinkos formavimą, patį ugdomąjį procesą, pamokos planavimą ir vertinimą. Sertifikavimo sistema remiasi mokytojo darbo kokybe²⁸².

Taip pat buvo siekiama nustatyti, kaip pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų gavėjai vertina lektorius ir kokius reikalavimus jiems kelia. Atvejo analizė atskleidė, kad:

– *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo lektoriaus pasirinkimą lemia klientų pageidavimai, siūloma seminaro tematika, lektoriaus kvalifikacija, kompetenciją lemia kitų rekomendacijos, ankstesnių seminarų dalyvių nuomonė*²⁸³, *rajo metodinės tarybos nuomonė, kitų pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai centrų darbuotojų, kvalifikacijos tobulinimo renginių dalyvių rekomendacijos*²⁸⁴.

– *Seminarų dalyviai pageidauja lektorių praktikų, gerai išmanančių savo darbą, sukuriančių darbingą, malonią atmosferą užsiėmimų metu. Pedagogams svarbi gera aplinka, nuoširdus bendravimas su lektoriais ir kolegiški dalyvių tarpusavio santykiai*²⁸⁵. *Pageidautina, kad seminarus organizuotų jungtinės lektorių grupės – mokslininkai ir praktikai*²⁸⁶.

282 *Kritinio mąstymo ugdymo programos mokytojo ir lektoriaus sertifikavimo standartai ir procedūros* (2004). Vilnius: Garnelis.

283 *Skuodo švietimo centro 2009 m. švietimo veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.skuodas.lt/.../01%2011%20Verslo%20programos%20ataskaita3>>. *Anykščių švietimo centro 2010 m. veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.centras.anyksciai.lm.lt/ataskaitos/2010_m._SC_veiklos_ataskaita>. *Kėdainių švietimo pagalbos tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.centras.kedainiai.lm.lt>>.

284 *Skuodo švietimo centro 2009 m. švietimo veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.skuodas.lt/.../01%2011%20Verslo%20programos%20ataskaita3>>.

285 *Telšių švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.sctelsiai.lt/apie/veiklos_ataskaitos/>.

286 *Kvalifikacijos tobulinimo renginių Kauno kvalifikacijos centre kokybė ir poreikiai* (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.kpkc.lt/nauja/failai/dokumentai/.../rysio_tyrimas_2009.pdf>.

– Svarbiausi lektoriui keliami reikalavimai: žinoti naujausius mokslo pasiekimus, ypač naujausius mokymo(si) dalykus, žinoti naujausių švietimo įstatymų bazę ir potvarkius, mokėti paprastai pateikti sudėtingus dalykus, turėti turtingą pedagoginę praktiką²⁸⁷.

Atvejo analizės tyrimo rezultatai atitinka R. Kontautienės ir J. Melnikovos tyrimo rezultatus²⁸⁸. Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūriu, pageidautina, kad renginius organizuotų kompetentingi dėstytojai, turintys praktinę patirtį mokyklos vadovybės srityje. Mokyklų vadovams aktualios žinios darbuotojų veiklos vertinimo, projektų valdymo, taip pat audito vykdymo ir pokyčių valdymo srityse.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimą vykdančios specialistų specialiosios šios veiklos (išskyrus išimtinis atvejus) nėra rengiamos. Reikalavimai, keliami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančių specialistų kvalifikacijai, apibrėžiami užsakovo kiekvienu konkrečiu atveju užsakant paslaugą.

Dažniausi reikalavimai, keliami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančio specialisto kvalifikacijai, yra ne mažesnis kaip magistro kvalifikacinis laipsnis (srities, kurioje organizuojami kursai), dalyvavimo tobulinant pedagogų kvalifikaciją patirtis. Dėstytojų pakvietimą lemia tematika, dėstytojo kvalifikacija, klientų pageidavimai, rekomendacijos ir dalyvavusiųjų atsiliepimai.

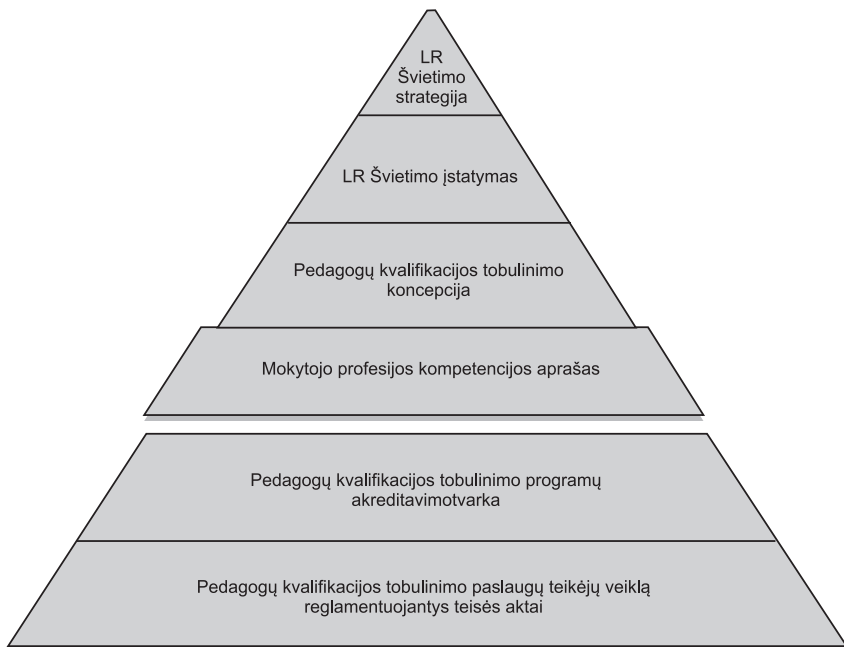
Švietimo centrų, organizuojančių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginius, duomenimis, kvalifikacijos tobulinimo dalyviai labiausiai pageidauja pedagogų praktikų, išmanančių praktinius analizuojamo dalyko aspektus.

287 *Raseinių švietimo centras*[interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.raseiniusvietimocentras.lt>>.

288 Kontautienė, R., Melnikova, J. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo sistemą Lietuvoje. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 14. p. 103–120.

1.5. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vadybinių ir edukacinių procesų vertinimas

Vadybinių ir edukacinių procesų analizė atlikta remiantis egzistuojančių dokumentų, kurių koreliacija yra svarbi pavaldumo aspektu, hierarchija (4 pav.), ekspertų apklausa ir literatūros analize.



4 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojančių dokumentų hierarchija

Ekspertinis interviu buvo atliktas dalyvaujant Ugdymo plėtotės centro kvalifikacijos tobulinimo ir kompetencijų skyriaus vedėjo pavaduotojui Vytautui Andrėkui ir metodininkei Snieguolei Dinapienei, Anykščių švietimo centro direktorei Jolantai Bakšienei ir metodininkei Daivai Žiogienei bei Švietimo ir mokslo ministerijos Ugdymo departamento direktoriui Alvydui Puodžiukui.

Analizuojant svarbiausią poziciją turintį dokumentą – Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatas²⁸⁹ – išskirti svarbiausi pedagogų kvalifikacijos tobulinimą lemiantys veiksniai, turintys įtakos vadybiniams ir edukaciniams procesams. Siekiama, kad būtų sukurta „lanksti ir atvira švietimo struktūra, sujungianti bendrąjį ugdymą, profesinį mokymą, studijas, formalus, neformalus mokymosi ir savišvietos formas į bendrą švietimo erdvę“, „švietimo programų ir modulių akreditavimo tvarka“, „įvairiais mokymosi būdais įgytų kompetencijų formalus pripažinimo sistema“.

Dokumente pažymima, jog svarbu, kad būtų „užtikrinamas švietimo plėtotės prieinamumas, tęstinumas ir socialinis teisingumas“, „sudaromos sąlygos mokytis visą gyvenimą“, „išplečiamos finansinės mokymosi visą gyvenimą galimybės. Parengiama ir įgyvendinama nacionalinė bei regioninės suaugusiųjų tęstinio mokymosi plėtros programos“.

Pastarųjų nuostatų įtaka edukaciniams ir vadybiniams pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesams, anot ekspertų, ryškiausia buvo ankstesniais metais. Paminėtinas 2010 metais Ugdymo plėtotės centro pradėtas vykdyti projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“. Siekiant įgyvendinti Valstybinės pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programą, patvirtintą Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2006 m. gegužės 25 d. nutarimu Nr. 468 (Žin., 2006, Nr. 60-2139), pedagogams ir vaikų namų globos auklėtojams yra sudarytos sąlygos persikvalifikuoti (įgyti reikalingą pedagoginę arba dalykinę kvalifikaciją)²⁹⁰. Pedagogo ir socialinio pedagogo kvalifikaciją projekto metu įgijo 450 asmenų.

Ekspertų teigimu, šio projekto rezultatų siekta, norint atitikti pedagogų perkvalifikavimo poreikius ir užtikrinti švietimo plėtotės kokybę.

Mokytojų rengimo pokyčiai siejami su priėmimo į pedagogines studijas kaita²⁹¹. Gerokai padidintas vienos studijų vietos finansavimas, norintiesiems įstoti į valstybės finansuojamą vietą būtinas motyvacijos testas,

289 Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. *Valstybės žinios*. 2003. Nr. 71-3216.

290 Valstybinė pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programa. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 60-2139.

291 Putinaitė, N. 2010 m. pokyčiai rengiant pedagogus [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/pedagogu%20testas.pdf>>.

pusei įstojusiujų į valstybės finansuojamas vietas skirta speciali skatinamoji stipendija.

Didesnę pedagogų rengimo kokybę garantuoja ir priimti pedagogų rengimą reglamentuojantys teisės aktai, numatantys aukštesnius studijų reikalavimus ir daugiau dėmesio būsimų pedagogų praktikoms. Paminėtinas naujas Pedagogų rengimo reglamentas (2012)²⁹², kuris sudaro galimybes visoms aukštosioms mokykloms pradėti rengti pedagogus ir tokiu būdu išplėsti pedagogų rengimo modelį, o drauge ir pedagoginių programų įvairovę. Pasak N. Putinaitės (2010), pedagogo kvalifikaciją galima įgyti vienam arba dviem dalykams mokytis ar atlikti papildomam pedagoginiam vaidmeniui, tokiam kaip profesijos konsultanto, karjeros konsultanto ir kt.

Numatant perspektyvą, būtina pažymėti, kad tikimasi, jog aukštosios mokyklos dėl pedagogų rengimo ims labiau konkuruoti tarpusavyje ir pasirinks įvairesnes pedagogų rengimo formas. Taip pat, keičiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tvarką, siekiama, kad universitetai ir kolegijos taptų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo baze²⁹³.

Dar viena Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostata²⁹⁴, turinti įtakos vadybiniams ir edukaciniams pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesams ir susijusi su tokios sistemos formalizavimu: „*sukuriama integrali mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistema, orientuota į kintantį mokytojo vaidmenį žinių visuomenėje ir šiuolaikiniam mokytojui būtinas naujas kompetencijas bei vertybines nuostatas*“.

Ekspertų teigimu, mokytojų kvalifikacijos tobulinimas vykdomas dažniausiai pačiam mokytojui savarankiškai sprendžiant, ko trūksta, ir yra vertinamas vadovaujantis mokytojų atestacijos nuostatais kas 5 metai arba pagal mokykloje patvirtintą tvarką.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema, pasak ekspertų, yra formalizuota. To įrodymas – Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai (2008)²⁹⁵. Dokumentas regla-

292 Pedagogų rengimo reglamentas. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 58-2915.

293 Putinaitė N. 2010 m. *pokyčiai rengiant pedagogus* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/pedagogu%20testas.pdf>>.

294 Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. *Valstybės žinios*. 2003. Nr. 71-3216.

295 Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 142-5669.

mentuoja mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos tvarką ir organizavimą, jame pateikiami mokytojo ir pagalbos mokiniui specialisto veiklos vertinimo kriterijai ir procedūros.

Deja, ekspertų teigimu, kol kas neįdiegiama aiškos PKT veiklos koordinacijos:

„Klausiant, kas turi išduoti pažymėjimus turizmo vadovams, Ugdymo plėtotės centras atsako – kreipkitės į Jaunimo turizmo centrą, o kai į šiuos kreipiamasi, jie sako, kad nežina ir kad niekas to nežino.“

„Dėl programų akreditavimo iki 18 valandų – kas jas turi akredituoti, niekur neapibrėžta, tik aišku, kad minimali programa yra 6 valandos.“

Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatuose atkreipiamas dėmesys į mokytojų rengimą, kad turi būti *„parengiami mokytojų rengimo standartai ir reikalavimai studijų planams. Įdiegiami bendrieji pedagoginių studijų bei kvalifikacijos tobulinimo moduliai ir bendroji kvalifikacijų suteikimo ir pripažinimo sistema“*.

Teisės aktų analizė rodo, kad mokytojų rengimo standartų nėra. Studijų organizavimą reglamentuoja Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimu (2010) įtvirtinta Laipsnio nesuteikiančių studijų programos vykdymo aukštosiose mokyklose tvarka²⁹⁶, pagal kurią pageidaujantieji gali įgyti pedagogo kvalifikaciją. Švietimo ir mokslo ministro įsakymais patvirtinti: Pedagogų rengimo reglamentas (2010)²⁹⁷, Laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas (2010)²⁹⁸, Studijų programų išorinio vertinimo ir akreditavimo tvarkos aprašas (2009)²⁹⁹ ir kt.

296 Laipsnio nesuteikiančių studijų programos vykdymo aukštosiose mokyklose tvarka. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 53-2602.

297 Pedagogų rengimo reglamentas. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 58-2915.

298 Laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 43-2139.

299 Studijų programų išorinio vertinimo ir akreditavimo tvarkos aprašas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 100-4702.

Pareikšta ekspertų nuomonė dėl strateginės nuostatos, susijusios su pedagogų kvalifikacijos tobulinimo finansavimo užtikrinimu: turi būti „užtikrinamas mokytojų rengimo, kvalifikacijos tobulinimo ir naujų kvalifikacijų įgijimo programų, atitinkančių švietimo reformos poreikius, reikiamas finansavimas. Visiems mokytojams sudaromos galimybės tobulinti kvalifikaciją arba įgyti naujų kvalifikacijų“.

Kadangi nenurodoma, kas už šių funkcijų vykdymą yra atsakingas, ekspertai negalėjo nurodyti, kas ir kokias funkcijas vykdė ir ar pakako finansavimo. Nustatyta, kad sukonkretintas socialinių pedagogų ir švietimo įstaigose dirbančių psichologų vaidmuo, tiksliau apibrėžiamos jų funkcijos. Ypatingas dėmesys skiriamas jiems rengti ir kvalifikacijai tobulinti. Ekspertai nurodė:

„Yra daug projektinių mokymų. Projektai „Pagalbos mokiniui efektyvumo ir kokybės plėtra“, „Pedagoginių psichologinių tarnybų infrastruktūros, švietimo įstaigose dirbančių specialiųjų pedagogų, socialinių pedagogų, psichologų, logopedų darbo aplinkos modernizavimas“, „Krizių valdymas mokyklose“ ir kt.“

„Pagerėjo darbo sąlygos, konsultavimo kokybė (galima tikėtis, kad besimokantieji įgijo naujų žinių), mokyklose atsirado daugiau psichologo ir socialinio pedagogo etatų.“

Kitas dokumentas, formuojantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vadybinių ir edukacinių procesų politiką, yra **Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas** (2011)³⁰⁰. Šis dokumentas pagal hierarchiją yra nukeltas į antrąją poziciją ir dėl to, kad iš trijų savybių –ilgaamžiškumo, legitimacijos Seime ir funkcionalumo – jis neabejotinai turi tik vieną – legitimaciją Seime. Ilgaamžiškumas šiam įstatymui nebūdingas, kadangi priimta nauja įstatymo redakcija.

Įstatyme apibrėžiamos su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu koreliuojančios sąvokos. **Akreditavimas** – procedūra, kurios metu įgaliota institucija pripažįsta, kad įvertinta švietimo programa, švietimo teikėjas atitinka nustatytus reikalavimus. **Kvalifikacija** – Lietuvos Respublikos tei-

300 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

sės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma. **Lietuvos kvalifikacijų sandara** – Lietuvos Respublikoje nustatytų kvalifikacijų, grindžiamų asmens veiklai reikalingomis kompetencijomis, lygių sistema. **Neformalusis švietimas** – švietimas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, išskyrus formaliojo švietimo programas. **Savišvieta** – savarankiškas mokymasis, kuris remiasi asmens iš įvairių šaltinių gaunamomis žiniomis ir jo praktine patirtimi.

23 įstatymo straipsnio *Pagalba mokyklai ir mokytojui* antrasis punktas numato, kad „mokyklai ir mokytojui padedama tobulinti veiklą, siekti geresnės švietimo kokybės konsultuojant, atliekant mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą ir išorinį vertinimą bei sudarant sąlygas mokytojams tobulinti kvalifikaciją“.

Tačiau trečiasis punktas apibrėžia, kad „pagalbą mokykloms ir mokytojams teikia psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios, socialinės pedagoginės pagalbos teikėjai, kvalifikacijos tobulinimo, visuomenės sveikatos priežiūros specialistai, profesinės asociacijos ir kiti asmenys“.

Šiuo atveju kaip pagalbą teikiantis subjektas įvardytas **kvalifikacijos tobulinimo** subjektas, tačiau ši sąvoka nėra apibrėžta nei šiame, nei kituose juridiniuose dokumentuose.

4 punkte pabrėžiama, kad „pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas yra sudedamoji neformaliojo suaugusiųjų švietimo dalis. Valsitybinių (išskyrus aukštųjų mokyklų darbuotojus) ir savivaldybių švietimo įstaigų pedagoginių darbuotojų kvalifikacija tobulinama vadovaujantis švietimo ir mokslo ministro patvirtintais nuostatais“.

Neaišku, kodėl tai laikoma neformaliuoju švietimu, nors pagal įstatyme pateiktą apibrėžtį tai atitinka, bet pagal pačią formalumo ir neformalumo sampratą nederą. Pavyzdžiui, tame pačiame punkte aptinkama neformalumą paneigianti straipsnio dalis – darbuotojų kvalifikacija tobulinama vadovaujantis švietimo ir mokslo ministro patvirtintais nuostatais. Neformalumą paneigiančių nuostatų aptinkama ir kitose įstatymo vietose, skelbiančiose, kad:

„Kvalifikacijos tobulinimo programos įgyvendina švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka akredituotos kvalifikacijos tobulinimo įstaigos“ (23 straipsnio 5 punktas).“

Ši įstatymo nuostata rodo, kad hierarchinėje valdymo struktūroje atsakomybę prisiima švietimo ir mokslo ministras (ministro nustatyta tvarka).

49 straipsnis suponuoja mokytojo teisę „ne mažiau kaip 5 dienas per metus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose“ ir pareigą: „Mokytojas privalo <...>. tobulinti savo kvalifikaciją.“

Atkreiptinas dėmesys, kad vadybos aspektu nėra aišku, kaip ši nuostata praktikoje bus realizuojama, kadangi abi nuostatos viena kitai prieštarauja. Tai laisvanoriškumo (kvalifikacijos kėlimas yra laisvanoriška mokytojo teisė ne mažiau kaip 5 dienas dalyvauti kvalifikacijos kėlimo renginiuose) ir privalomumo (privalo tobulinti kvalifikaciją). Vadovaudamasis laisvanoriškumo nuostata, mokytojas gali tobulinti kvalifikaciją, atsižvelgdamas į savo poreikius ir profesinę situaciją, bet privaloma nuostata turi būti praplėsta nuorodomis, apibrėžiančiomis privalomos normos realizavimą (ministro, mokyklos direktoriaus įsakymas ar pan.). Šis netikslumas vadybos aspektu kelia daug neaiškumų ir pavojų, kad „privalo“ praktikoje gali būti realizuojama ir taip, kad pedagogas per metus kels kvalifikaciją 8 val. (nustatytą minimumą) ir realizuos privalomą nuostatą, bet nerealizuos teisės, t. y. 5 dienų kvalifikacijos tobulinimo per metus.

56 įstatymo straipsnyje (12 ir 14 punktai) apibrėžiami Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliojimai ir numatyta, kad kvalifikacijos tobulinimo aspektu švietimo ir mokslo ministras tvirtina:

„Ikimokyklinio ugdymo programų kriterijus, Priešmokyklinio ugdymo bendrąją programą, formaliojo švietimo bendrąjį ugdymo, mokymo turinį (pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programų aprašus, bendrąsias programas, ugdymo, mokymo planus), kurį tvirtina švietimo ir mokslo ministras; Vidurinio ugdymo programų akreditacijos kriterijus ir jos vykdymo tvarkos aprašą; bendruosius iš valstybės ar savivaldybių biudžetų finansuojamų formalųjų švietimą papildančio švietimo (ugdymo) neformaliojo švietimo programų kriterijus“;

„valstybinių (išskyrus aukštąsias mokyklas) ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos bei veiklos vertinimo kas penkeri metai nuostatus, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos nuostatus, pedagogų rengimo reglamentus.“

Todėl, anot ekspertų, atvejai, kai savivaldybės institucijų ir švietimo įstaigų vadovai taupo krepšelio lėšas kvalifikacijos tobulinimo sąskaita arba dėl kitų priežasčių neleidžia darbuotojams tobulinti kvalifikacijos (pasunkėja pedagoginio darbo organizavimo procesas darbuotojui išvykus ir t. t.) yra gana dažni. Tai turi įtakos tiek vadybinių, tiek edukacinių kvalifikacijos tobulinimo procesų organizavimui.

Darytina prielaida, kad viską turėtų nuspręsti gana aiškus įstatymo 69 straipsnio *Materialinė parama* 4 punktas: „Mokyklos (išskyrus aukštąsias mokyklas) savininko teises ir pareigas įgyvendinanti institucija (dalyvių susirinkimas) (valstybinės ir savivaldybės mokyklos), savininkas (dalyvių susirinkimas) (kitų mokyklų) savo nustatyta tvarka užtikrina, kad mokytojams ir kitiems ugdymo procese dalyvaujantiems asmenims būtų apmokėtos ne mažiau kaip 5 dienų per metus kvalifikacijos tobulinimo išlaidos.“

Tačiau, anot ekspertų, mokyklų vadovų vadybiniuose nuostatuose kvalifikacijos tobulinimas nėra svarbiausia vertybė, todėl mokytojų galimybė pasinaudoti valstybės įstatymo tvarka skiriamomis lėšomis kvalifikacijai tobulinti virsta tik galimybe, o ne realybe. Anot ekspertų, svarbus ir pačių mokytojų požiūris:

„Visokie tyrimai rodo, kad tik apie penktadalis mokytojų yra suinteresuoti sistemingai tobulinti savo kvalifikaciją. Kitiems pakanka pusės dienos seminaro.“

Ketverius metus (2008–2010) Lietuvos švietimo sistemoje veikė įsakymas, apibrėžiantis prioritetines pedagogų kvalifikacijos tobulinimo per metus kryptis, tokias kaip: atnaujintų Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų diegimo; pagalbos mokiniui organizavimo; iki-mokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paslaugų plėtros informacinių

komunikacinių technologijų taikymo mokykloje plėtros; mokyklos vaidmens stiprinimo kuriant atvirą pilietinę visuomenę; profesinio mokymo paslaugų plėtros kvalifikacijos tobulinimo. Šiuo metu turėtų būti parengti dokumentai, kuriuose būtų analizuojami realiai pasibaigusio dokumento veikimo rezultatai³⁰¹. Deja, tokio dokumento rasti nepavyko.

Anot ekspertų, akivaizdu, kad ne tik šiame dokumente, bet ir kituose vyrauja idėjų prioritetų, kryptių gausa, tačiau trūksta vientiso jų įgyvendinimo. Taigi, vadybiniu aspektu, būtina pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įgyvendinamumo analizė. Kai kurie ekspertai akcentavo, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo strategines kryptis nurodo Švietimo ir mokslo ministerija:

„Tikrąsias kryptis pasako ministras kiekvienais metais prieš rugsėjo pirmąją.“

Tiek šioje studijoje sudarytoje hierarchijoje, tiek švietimo sistemoje apskritai labai svarbus norminis dokumentas, apibrėžiantis šiuolaikinio mokytojo bruožus, yra Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)³⁰². Kvalifikacijos tobulinimo procese tai yra vienas iš svarbiausių dokumentų, kvalifikacijos tobulinimo politikos formuotojams apibrėžiantis kryptis, kur link formuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo politiką, o šios politikos įgyvendintojams nurodantis veiklos vykdymo siekiamybę. Vadybiniu proceso aspektu jis apima visus penkis modelyje nurodytus vadybos ciklus, o tiesiogiai yra siejamas su penktuoju ciklu – veiklos rezultatais.

Mokytojo profesijos kompetencijos apraše apibrėžiamos mokytojo kompetencijos. Jau pačiame sampratų apibrėžime teigiama, kad profesinės kompetencijos apibrėžimas nuo bendrųjų ir specialiųjų apibrėžimų skiriasi labai nedaug.

301 Prioritetinės valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, profesijos mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo kryptys 2008–2010 metams. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 21-778.

302 Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 12-511.

„Profesinės kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nesusijusios su specifine veikla pagal ugdymo turinio koncentrus / sritis.

Bendrosios kompetencijos – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės, reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą.

Specialiosios kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio konkreste / srityje.“

Nedetalizuotos ir aiškiai neatskirtos kompetencijų rūšys kelia problemų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos teikėjui (pvz., švietimo centrams) vertinant pedagogų kompetencijų įgijimą, kaitą po tam tikro laikotarpio ar išklausius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programą. Vadybos požiūriu, tada visi kažką daro ir nepadaro nieko, tačiau visi visą laiką turi darbo.

Ekspertai, dalyvavusieji tyrime, turi aiškią nuomonę apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situaciją, nors vertina ją nevienareikšmiškai. Didesnė dalis kaip teigiamą veiksnį nurodo suformuotą švietimo centrų sistemą. Pati sistema matoma kaip daugiau ar mažiau vienodų vienetų darinys, formaliai veikiantis kaip vadybos tinklas, skirtas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugai teikti. Atskirų centrų veikla nėra vertinama kaip sistemiškas ar koordinuotai veikiantis darinys. Apibūdinama tik atskirų konkrečių centrų, su kuriais sieja individuali asmeninė patirtis, veikla. Tai, viena vertus, nurodo, kad sistema iš tiesų decentralizuota ir turi galimybes veikti pagal konkretų vienos ar kitos savivaldybės mokyklų bendruomenės poreikį. Kita vertus, tai liudija, kad centrų veikla yra skirtinga ir nelygiavertė, tad kalbėti apie pilnavertį skirtingų savivaldybių mokyklų bendruomenių bendradarbiavimą, aktyviai dalyvaujant šiems centrams, yra gerokai per anksti.

Teoriškai decentralizavimas vertinamas pozityviai dėl suvoktos didesnės atsakomybės ir kartu veiklos sričių spektro priskyrimo vietos lygme-

niui. Tačiau retas respondentas galėjo nurodyti konkrečią šių centrų veiklą, kuri praktiškai atitiktų jiems priskiriamus lūkesčius. Dažniausiai šios įstaigos matomos kaip sisteminančios informaciją apie pasiūlą ir pateikiančios mokyklų bendruomenėms, kiek rečiau kaip konkrečius renginius organizuojančios organizacijos.

Analizuojant juridinius aktus, pastebėtas akivaizdus strateginio lygmens ir funkcinio vaidmens dokumentų nefunkcionalumas ir nekoreliacija. Pirmiausia tai akivaizdžiai matyti strateginio lygio dokumentuose, pvz., kadangi 2003–2012 m. Švietimo strategija vadybos požiūriu nefunkcionavo (nedaryta pakeitimų, audito, vertinimo), tai neveikė ir su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu susijusios nuostatos. Taip pat jos nebuvo nagrinėjamos ir kituose dokumentuose.

Vadybos procese, siekiant efektyvumo, būtinas aiškus pasiskirstymas funkcijomis. Atlikta analizė atskleidė, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje daug funkcijų dubliuojasi (iki Ugdymo plėtotės centro sukūrimo), o pastaruoju metu padaugėjo neaiškių klausimų, kas vykdo vienas ar kitas funkcijas (centrai nežino, į ką kreiptis vienu ar kitu atveju).

1.6. Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimo analizė

Teigiama, kad paslaugos kokybė yra vartotojo pasitenkinimo gaminiu (ar paslaugų parametrais ir ypatybėmis) lygis. Kokybė – paslaugos savybių visuma, leidžianti tenkinti išreikštus ar numanomus kliento norus. Išskiriami trys kokybės analizės objektai: atitikties kokybė; reikalavimų kokybė; įsiteikimo kokybė³⁰³.

Kiekvienas kokybės vertinimo lygmuo turi savo kokybinio vertinimo aspektus:

1. Individo – paslaugų gavėjo lygmuo. Subjektyvus kliento pojūtis, vertinimas, poreikių pagal numatytą planą patenkinimas.
2. Įstaigos lygmuo. Įstaigos veiklos organizavimas, garantuojant socialinę ekonominę įstaigos veiklos efektyvumą.

303 Žalimienė L. (2003). *Socialinės paslaugos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

3. Savivaldybės lygmuo. Paslaugų, teikiamų savivaldybėje, optimalumas, pažangios patirties skatinimas, paslaugų prieinamumo užtikrinimas.
4. Valstybės lygmuo. Paslaugų politikos pagrįstumas, perspektyvumas ir pan.³⁰⁴

Paslaugų vertinimo būdai. Išskirtini šie paslaugų vertinimo būdai: pagal nustatytas charakteristikas – standartus; pagal kliento vertinimus; pagal kitų paslaugų teikėjų poreikius.

Švietimo kokybės užtikrinimas arba laidavimas – visuma priemonių, skirtų pageidaujamai (sutartai, nustatytai) švietimo kokybei pasiekti ir švietimo tobulinimui skatinti; taip pat švietimo kokybės stebėsenos, vertinimo, palaikymo, tobulinimo procesas³⁰⁵.

Švietimo kokybės vertinimas – visos švietimo sistemos ar jos dėmenų ir jų ryšių tyrimas siekiant nustatyti, kiek vertinami objektai atitinka kokybės sampratą ir arba kokybės reikalavimus³⁰⁶.

Švietimo kokybė – sutartinė samprata, priklausanti nuo ją apibrėžiančių asmenų intencijų ir aplinkybių ir reiškianti švietimo prieinamumą, tinkamumą³⁰⁷.

Vadinasi, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimas yra šių paslaugų tyrimas, siekiant nustatyti kvalifikacijos tobulinimo paslaugos atitiktį keliams reikalavimams vertinant individo, įstaigos, steigėjo, valstybės lygmenimis.

Išanalizavus kvalifikacijos tobulinimą vykdančių institucijų atsakomybę³⁰⁸ nustatyta, kad atsakomybę už kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę galima išskirstyti į keturis lygmenis: **nacionalinį, regioninį, institucinį paslaugos teikėjo, institucinį paslaugos gavėjo** (5 pav.).

304 Žalimienė L. (2003). *Socialinės paslaugos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

305 *Švietimo problemos analizė* (2009). Nr. 9 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31] <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Sv_prob9_Svietimo%20prieziura_print.pdf>.

306 *Ten pat*

307 *Ten pat*.

308 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.

Nacionalinis	Institucijos veiklos išorinis vertinimas (pvz., UPC)
	Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijų ir jų vykdomų programų akreditacija (pvz., UPC)
Savivaldos	Institucijos veiklos koordinavimas (steigėjas)
	Institucijos veiklos ataskaitos (steigėjas)
Institucijos	Institucijos veiklos vidinis vertinimas (kvalifikacijos tobulinimo institucija)
	Programų pristatymas praktinėje veikloje (ugdymo institucija)
	Programų akreditacija (akredituoti centrai)
	Kompetencijų įgijimas (lektorius)

5 pav. Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimo lygmenys

Nacionaliniu lygmeniu už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimą atsako Mokytojų kompetencijos (dabar Ugdymo plėtotės) centras:

- vykdo valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo *kokybės stebėseną*;
- organizuoja ir koordinuoja kvalifikacijos tobulinimo institucijų ir kvalifikacijos tobulinimo programų akreditavimą.

Regioniniu / savivaldos lygmeniu nėra numatyta tiesioginės savivaldybių administracijos atsakomybės už kvalifikacijos tobulinimo programų kokybę, nes, remiantis dokumentu, apskričių viršininkų ir savivaldybių administracijos ar jų įgalioti asmenys:

- koordinuoja pavaldžių kvalifikacijos tobulinimo institucijų veiklą;
- sudaro sąlygas pavaldžių pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai įstaigų, mokyklų vadovų kvalifikacijai tobulinti.

Instituciniu lygmeniu kvalifikacijos tobulinimo institucijoms *numatyta tiesioginė institucijos atsakomybė* už kvalifikacijos tobulinimą, t. y. institucijos:

- tiria kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių veiksmingumą, jų poveikį valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų darbo kokybei;
- užtikrina organizuojamų renginių kokybę³⁰⁹.

Instituciniu lygmeniu mokyklos:

- *analizuoja*, kaip vadovai, pavaduotojai ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjai, mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai kvalifikacijos tobulinimo metu įgytas kompetencijas pritaiko savo praktinei veiklai ir mokinių ugdymo kokybei gerinti.

Kvalifikacijos tobulinimo programoje, mokymo modulyje numatytų kompetencijų įgijimą, plėtojamą vertina lektorius arba institucijoje, vykdančioje kvalifikacijos tobulinimo programą, sudaryta komisija³¹⁰.

Remiantis 2011 03 28 dienos duomenimis, priskaičiuojama beveik 90 mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą vykdančių institucijų³¹¹, kurių didžiausia dalis – regioniniai ir universitetų švietimo centrai³¹².

Švietimo ir mokslo ministro 2006 m. sausio 23 dienos įsakymu Nr. ĮSAK-109 „Dėl institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimo ir

309 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.

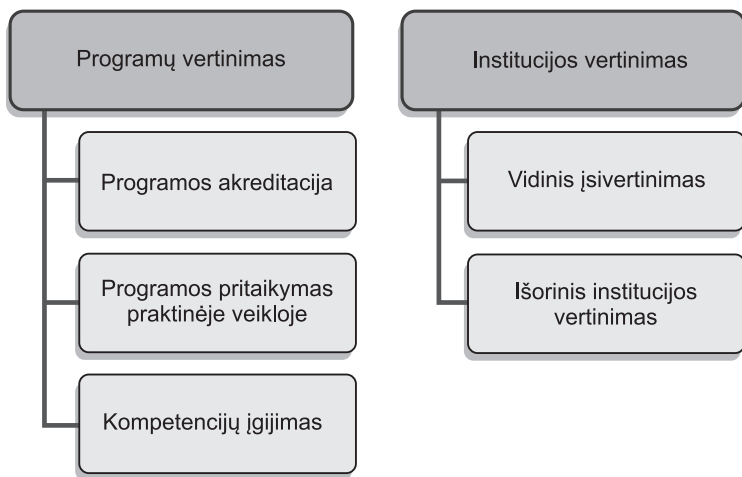
310 Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.

311 *Kvalifikacijos tobulinimo programos*. Ugdymo plėtotės centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-04-29]. <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/vertinimas/programos/Regioniniai_ir_universitetu_centrai_2011.pdf>.

312 *Kvalifikacijos tobulinimo programos*. Ugdymo plėtotės centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-04-29]. <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/vertinimas/programos/Regioniniai_ir_universitetu_centrai_2011.pdf>.

akreditacijos³¹³ buvo patvirtintos institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimo ir akreditacijos taisyklės³¹⁴.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą vykdančių institucijų akreditacija yra grindžiama institucijos veiklos įsivertinimu ir išoriniu vertinimu (6 pav.). Įsivertinimą atlieka institucijos, išorinį vertinimą – parengti institucijų išorinio vertinimo ekspertai³¹⁵. Institucijų veiklos vertinimo ir akreditacijos tikslas – užtikrinti institucijų veiklos kokybę nuolat vertinant veiklą pagal institucijų veiklos vertinimo sritis ir jų dalis ir nustatant veiklos kokybės lygį.



6 pav. Kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas

Institucijos veiklos įsivertinimas – tai sistemingas veiklos, susijusios su mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimu, tyrimas, kuris atliekamas pagal institucijai aktualias veiklos sritis ir jų

313 Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimas ir akreditacija. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 25-851.

314 Ten pat.

315 Ten pat.

dalis, nustatant savo potencialą, veiklos rezultatų kokybę ir yra orientuojamas į institucijos veiklos tobulinimą³¹⁶.

Įsivertinimo anketoje, siekiant užtikrinti renginių kokybę ir poreikius, tiriami tikslinių grupių poreikiai, lektoriams numatomi tam tikri reikalavimai, renkama grįžtamoji informacija iš klausytojų; domimasi, kaip klientai panaudoja seminaruose, kursuose, paskaitose ir kituose renginiuose įgytą patirtį ir žinias.

Institucijos veiklos išorinis vertinimas – tai akreditacijos siekiančios institucijos veikla, susijusi su mokytoju ir švietimo pagalba teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimu, ekspertinis tyrimas, kurio metu, remdamiesi įsivertinimo išvadomis, institucijų veiklos išorinio vertinimo ekspertai padeda jai nustatyti veiklos rezultatų kokybę ir teikia rekomendacijas dėl veiklos tobulinimo³¹⁷.

Remiantis įsakymu „Dėl Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimo ir akreditacijos“ (2006), siekiant užtikrinti kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, analizuojami:

- institucijos interneto svetainėje pateikiami atsiliepimai. Remiantis jais tobulinama veikla; periodiškai atliekami tyrimai institucijos poreikiams nustatyti;
- lektorių pasirinkimas pagal jų kompetenciją, kuri institucijai aiškiai žinoma;
- klientų poreikiai, kuriais remiantis organizuojami renginiai;
- grįžtamoji informacija iš klientų ir lektorių. Tai atliekama organizuojant nuolatinius, pasikartojančius tyrimus. Išanalizavus šią informaciją galima teigti, kad dauguma klientų per mokymus įgytą patirtį ir žinias sėkmingai panaudoja savo veiklai tobulinti;
- dalijimosi gerąja patirtimi kokybę;
- konsultacijų efektyvumo vertinimo kriterijai;
- projektinės veiklos efektyvumas;

316 Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos veiklos vertinimas ir akreditacija. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 25-851.

317 Ten pat.

- programų, vadovėlių, metodinių priemonių ir kito ekspertinio vertinimo atlikimas³¹⁸.

Siekianti užtikrinti kokybę, vykdomos programos akredituojamos. Akredituotų institucijų įvertintos institucinio lygio programos prilyginamos akredituotoms programoms. Institucinio lygio programų vertinimas vykdomas pagal Akredituotos institucijos patvirtintą Programų vertinimo tvarką. Institucija įvertintas institucinio lygio programas teikia centrui registruoti. Programos, vykdomos ne Lietuvos Respublikos teritorijoje, negali būti prilyginamos akredituotoms programoms ir turi būti teikiamos centrui akredituoti Apraše nustatyta tvarka. Visas ne Lietuvoje vykdomas programas akredituoja centro parinkti ekspertai³¹⁹.

Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. balandžio 22 d. įsakymu dėl 2006 m. sausio 23 d. įsakymo Nr. ISAK-109 „Dėl institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimo ir akreditacijos“ pakeitimo, *vertinimą ir akreditaciją koordinuoja* Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, organizuoja Mokytojų kompetencijos (Ugdymo plėtotės) centras.

Programai vertinti numatyti kriterijai: programos santrauka, tikslo formuluotė, programos uždaviniai, turinys, tikėtinos kompetencijos, naudojama mokomoji medžiaga, lektorių patirtis ir kompetencijos, dalyviai. Visa tai gali užtikrinti gerą programos parengimą, tačiau ne vykdymą. Tai ir yra silpnoji programų vertinimo pusė – užtikrinamas kokybiškas programos parengimas, tačiau nėra grįžtamojo ryšio apie jų vykdymo kokybę.

Analizuojamus vertinimo tikslus galima sugrupuoti į tris kategorijas: planuojamasis, formuojamasis, apibendrinamasis vertinimas. Dauguma vertinimų pateikiami taip, kad būtų pasiekti visi trys tikslai.

Planuojamasis vertinimas vyksta, iki prasideda profesinio tobulinimosi programa. Jis skirtas tam, kad žmonės, dalyvaujantys kuriant programą, aiškiai suprastų, ką siekiama atlikti, kokios procedūros bus taikomos ir kaip nustatoma, ar šis darbas bus sėkmingas. Priimantiesiems sprendimus

318 Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimas ir akreditacija. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 25-851.

319 Ten pat.

tai padeda suprasti, ar dedamos pastangos kreipiamos tinkama linkme, ar galima tikėtis pageidaujamo rezultato.

Formuojamasis vertinimas atliekamas programos ar renginio metu. Jo tikslas – suteikti programą vykdančioms asmenims grįžtamąjį ryšį, ar viskas klostosi taip, kaip planuota, ir ar vyksta laukiama pažanga. Dažnai formuojamasis vertinimas yra pasikartojantis procesas, kuris iki programos pabaigos atliekamas daugelį kartų.

Apibendrinamasis vertinimas atliekamas, kai programa ar veikla baigta. Iš jo galima spręsti apie programos naudingumą ar vertingumą³²⁰.

Galima teigti, kad planuojamasis vertinimas vykdomas akredituojant programas, formuojamasis – programos vykdymo metu, tačiau jo apraškų analizuojant oficialiai pateiktą informaciją neaptikta. Dažniausiai taikomas apibendrinamasis vertinimas.

Visgi V. Targamadzės ir A. V. Vėbros tyrimas rodo, kad „profesinio tobulinimo vertinimas neobjektyvus dėl to, kad nediferencijuojami rezultatai ir tam yra abejingi patys kvalifikacijos tobulinimo paslaugos gavėjai“³²¹. Autorių teigimu, veiksmingo vertinimo nebuvimas trukdo gerinti profesinį tobulėjimą.

Siekiant nustatyti kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybei vertinti praktiškai taikomus būdus ir priemones, 2011 m. kovo mėn. buvo analizuotos nacionalinių / regioninių tyrimų ataskaitos ir švietimo centrų 2008, 2009, 2010 metų veiklos ataskaitos. Tyrimui buvo tikslingai atrinktos ataskaitos, kuriose galima aptikti kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybei vertinti taikomus būdus ir priemones.

Tyrimai ir ataskaitų analizė atskleidė, kad buvo vertinama:

- pasitenkinimas kvalifikacijos tobulinimo institucijomis;
- institucijų kvalifikacijos tobulinimo poreikių nustatymas ir klientų poreikių tenkinimas;
- grįžtamoji informacija iš klientų ir lektorių (renginių kokybė);
- kvalifikacijos tobulinimo renginių atitiktis dalyvių lūkesčiams ir įgytos patirties sėkmingas naudojimas veiklai tobulinti.

320 Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.

321 Targamadzė, V., Vėbra, A. V. (2008). Evaluation of Professional Development in Lithuanian Education: Problems and Prospects. *Acta Paedagogica Vilnensia*. T. 20. p. 102–114.

Remiantis 2004 metų Sociologinio tyrimo ataskaita „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tenkinimas“³²² nustatyta, kad:

„nėra metodikos, kurią pasitelkiant būtų galima įvertinti kiekvieno mokytojo kvalifikacijos kaitą kvalifikacijos tobulinimo kursų metu“;

„pirmiausia turėtų būti paties mokytojo savo darbo ir tobulėjimo vertinimas“;

„kol kas tik apsiribojama ne seminarų efektyvumo, bet pačių seminarų vertinimu“;

„naudojami metodai – refleksija(diskusijos grupėse) ir anketavimas.“

Tyrimai rodo, kad viena iš siūlomų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo kaitos vertinimo galimybių – jų apklausa ir darbo rezultatų analizė praėjus tam tikram laikui po seminarų³²³.

Vadinasi, būtina mokytojų kvalifikacijos kaitai vertinti skirta metodika, orientuota į mokytojo veiklos pokyčius baigus kvalifikacijos tobulinimo kursus įvertinimą.

2011 m. UAB „RAIT“ atliktas tyrimas taip pat rodo, kad nėra pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vertinimo metodikos: pripažįstamas ne pats kvalifikacijos tobulinimas (pokytis), kuris niekuo nepamatuojamas, o dalyvavimo procese įgytas formalus dokumentas – sertifikatas³²⁴.

Pasitenkinimas kvalifikacijos tobulinimo institucijomis. Nacionaliniais tyrimais ir švietimo centrų ataskaitose yra vertinamas kvalifikacijos tobulinimo institucijos populiarumas, kvalifikacijos centro veikla. Kokybei nustatyti naudojama anketinė apklausa. Analizuojant pateiktus tyrimus, švietimo centrų ataskaitas, nustatyta, kad mokytojai yra patenkinti institucijų veikla.

322 Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita. (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto sociologijos katedra [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>.

323 Ten pat.

324 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

– Prie populiariesnių kvalifikacijos tobulinimo institucijų galima priskirti pačių mokytojų mokyklas, švietimo centre, kitose mokyklose ir regioniniuose centruose vykstančius renginius.

– Mažiausiai patrauklios mokytojams – prie aukštųjų mokyklų įsikūrusios kvalifikacijos tobulinimo įstaigos.

– Mažiausiai mokytojus tenkina, kai renginius organizuoja visuomeninės kvalifikacijos tobulinimu užsiimančios organizacijos (28 proc.); konsultantai (20 proc.), Švietimo ir mokslo ministerijos atstovai (17 proc.).

– Mokytojai iš esmės palankiai vertina regioninius kvalifikacijos tobulinimo centrus, kurie sudaro galimybes regionuose dirbantiems mokytojams nuolatos tobulinti savo kvalifikaciją, susipažinti su naujovėmis, naujausiais mokymo metodais ir metodine literatūra, kadangi centrai nesunkiai pasiekiami, todėl taupomas mokytojų laikas³²⁵.

– Ukmergės mokytojų švietimo centro, Telšių švietimo centro, Elektrėnų savivaldybės švietimo paslaugų centro vykdoma veikla – švietimo centrų darbuotojų atliekamas darbas, seminarų organizavimas, gebėjimas bendrauti su klientais – tenkina rajonų mokytojų bendruomenę^{326, 327, 328}.

Remiantis švietimo centrų duomenimis, mokytojai palankiai vertina švietimo centrų veiklą regionuose.

Tačiau Mokytojų tobulinimo centro atliktas tyrimas³²⁹ rodo, kad „bendrame teigiamame lektorių vertinimo fone kiek daugiau neigiamų vertinimų sulaukė Pedagogų profesinės raidos centro atstovai (15 proc.), Švietimo ir mokslo ministerijos darbuotojai (15 proc.), Švietimo ir mokslo

325 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienu/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

326 Ukmergės švietimo centro 2009 metų veiklos ataskaita [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02], <<http://www.usc.lt/dokumentai/article/3/2009%20m.%20veiklos%20ataskaita.doc>>.

327 Telšių švietimo centro 2009 metų veiklos ataskaita [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://sctelsiai.lt/apie/veiklos_ataskaitos/>.

328 Elektrėnų savivaldybės švietimo paslaugų centro 2008 metų veiklos ataskaita. [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.spc.progresas.lt/158,veiklos-ataskaitos.html>>.

329 Konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje analizė (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/ll/index.php/savivietamoksliniai-darbai/tyrimai/projekto/1550-konsultacinespaslaugos.html>>.

ministerijos parengti konsultantai (13 proc.)“. Šis tyrimas patvirtino P. Pečiuliauskienės ir P. S. Cvirkienės (2004) tyrimo rezultatus, kad mokytojo kvalifikaciją įgiję pedagogai mažiausiai norėtų kvalifikaciją tobulinti Pedagogų profesinės raidos centre (p. 151)³³⁰. Mokslininkų teigimu, mažiausia dalis apklaustų pedagogų norėtų kvalifikaciją kelti aukštesiose mokyklose veikiančiuose kvalifikacijos tobulinimo padaliniuose. Ypač nepalankiai šiuos kvalifikacijos tobulinimo padalinius vertina aukščiausią kvalifikacinę kategoriją įgiję pedagogai (p. 152).

Kvalifikacijos tobulinimo renginių kokybė. Analizuojant kvalifikacijos tobulinimo renginių kokybę, kaip tyrimo instrumentai yra mokytojų ir mokyklos vadovų atsiliepimai, anketinė apklausa. Nacionalinių tyrimų ir švietimo centrų pateiktos išvados dėl kvalifikacijos tobulinimo renginių kokybės skiriasi. Nacionaliniuose tyrimuose akcentuojama tarpdisciplininių mokymų ir specializuotų mokymų stoka, programų nenuoseklumas, mokyklų įvairiapusiškumo ignoravimas, šiuolaikinių vadybinių tendencijų stoka. Tyrimai³³¹ rodo, kad:

- kvalifikacijos tobulinimas stokoja tarpdisciplininių ir specializuotų mokymų. Neformalios programos turėtų numatyti individualių ir lyderių komandų rengimo iniciatyvas, taip pat atsižvelgti į mokyklų įvairovę ir jų kontekstų skirtumus.
- neformalaus profesinio tobulinimosi programos nėra pakankamai orientuotos į šiuolaikinės vadybos tendencijas.
- ugdomos ne visos kompetencijos, reikalingos darbui švietimo vadybos sistemoje.

Remiantis 2011 metų „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ projekto metu atlikto pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga³³², nustatyta, kad formaliu lygmeniu

330 Pečiuliauskienė, P., Cvirkienė, P., S. (2004). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizacija: pedagogų požiūris. *Pedagogika*. T 70. P. 149–153.

331 *Vadybinių kompetencijų formalaus pradmenų įgijimo ir neformalaus jų papildymo galimybių studija: situacijos analizė*. (2010). Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <<http://www.lyderiulaikas>>.

332 *Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų*

pripažįstamas ne pats kvalifikacijos tobulinimas (pokytis), kuris nėra niekaip pamatuojamas, o formalus dalyvavimo dokumentas. Neformaliu lygmeniu – kolegų pripažinimas stebint darbo procesą ir jo rezultatus (vertinant moksleivių ir tėvų atsiliepimus, inovacijų įdiegimą, rezultatus ir aktyvumą popamokinėje veikloje). Tačiau pastaruoju atveju taip pat sunkiai galima nustatyti, kiek esamam rezultatui turėjo įtakos kvalifikacijos tobulinimas.

Švietimo centrų ataskaitose pateikiamas tik renginių vertinimas. Nustatyta, kad visose savivaldybėse mokytojai **palankiai vertina centrų organizuojamus renginius**:

- *labiausiai vertina savo dalykų žinioms gilinti skirtus renginius ir renginius, skirtus mokymo įgūdžiams tobulinti, naujiems mokymo metodams taikyti, mokymo proceso vadybai, mokinių pasiekimams vertinti. Šiek tiek mažiau palankių vertinimų sulaukė renginiai, skirti pedagoginiams įgūdžiams, psichologinėms žinioms gilinti, ir renginiai, skirti mokinių socialiniams įgūdžiams lavinti*³³³;
- *mokytojai tobulindami savo kompetenciją ateityje norėtų kur kas daugiau dėmesio skirti psichologijos sričiai, vadybinio ir projekcinio darbo kompetencijai*³³⁴.

Tai, kad pedagogai nepakankamai dėmesio skiria kai kurioms švietimo raidoje vis aktualesnėms sritims: vadybai, technologijoms, psichologijai, patvirtina R. Dukynaitės tyrimas³³⁵. Nustatyta, kad pedagogai dažniausiai renkasi dalykinius, metodinius seminarus.

Atlikti tyrimai³³⁶ taip pat rodo, kad pedagogai teigiamai vertinta individualios patirties sklaidą, galimybę mokytis iš kolegų. Tyrimo išvadose

apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“. [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

333 *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita.* (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto sociologijos katedra. [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>.

334 *Kompetencijomis grįsto ugdymo prielaidos Vilniaus mokyklose* (2008). Vilnius: Garnelis.

335 Dukynaitė, R. (2005). Gimnazijų pedagogų kvalifikacijos kėlimo ypatumai. *Pedagogika*. T. 79. P. 80–84.

336 *Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. III dalis: Jungtinė tyrimų ataskaita.* UAB

pažymima, kad „pedagogai vertina galimybę skirti daugiau laiko ir dėmesio mokymų turiniui stipriai neatitrūkstant nuo mokymo proceso“.

Siekdami tobulinti veiklą, švietimo centrai nuolat organizuoja klausytojų, seminarų dalyvių, lektorių, anketines apklausas:

– Klausytojai įvertina lektoriaus darbą, teikia pastabas, pasiūlymus, pageidavimus organizatoriams. Atkreipiamas dėmesys į mokyklų vadovų, rajono metodinių būrelių pirmininkų žodinius atsiliepimus, pastabas. Lektoriai taip pat išsako savo nuomonę apie vykusį renginį, mokytojų pasirengimą mokymams, vertina atliktus namų darbus, teikia rekomendacijas organizatoriams³³⁷.

Švietimo centrų atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad dalyviai:

- yra patenkinti švietimo centrų darbuotojų darbu, organizuojamais praktiniais seminarais, paskaitomis ir kitais renginiais³³⁸;
- absoliuti dauguma švietimo centrų organizuotus kvalifikacijos tobulinimo(si) renginius ir pateiktą medžiagą vertina kaip labai aktualius, aktualius ir naudingus. Seminarų metu įgytas žinias ir praktinius įgūdžius savo darbe pritaiko trys ketvirtadaliai dalyvių, vienas ketvirtadalis dalyvių pritaiko iš dalies³³⁹.

Remiantis renginių vertinimu, nustatyta, kad vertinama dalyvių reakcija, išmokimas, tačiau nevertinamas seminarų naudingumas, grįžtamas ryšys. Tai pažymima 2011 metų „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ projekte atlikto pagilinto interviu

„RAIT“. (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>>.

337 *Skuodo švietimo centro 2009 m. švietimo veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.skuodas.lt/.../01%2011%20Verslo%20programos%20ataskaita3>>.

338 *Elektrėnų savivaldybės švietimo paslaugų centro 2008 metų veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.spc.progresas.lt/158,veiklos-ataskaitos.html>>. *Kėdainių švietimo pagalbos tarnyba* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.centras.kedainiai.lm.lt>>.

Marijampolės švietimo centro veiklos ataskaita (2010). Marijampolės švietimo centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.marsc.lt/veiklosrezultatai>>.

Panevėžio rajono pedagogų švietimo centro veiklos analizė 2010 m [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.prps.lt/images/file/Veikla/2010%20m_%20PSC%20ataskaita.pdf>.

339 *Marijampolės švietimo centro veiklos ataskaita (2010). Marijampolės švietimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.marsc.lt/veiklosrezultatai>>.

su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalgoje³⁴⁰. Kvalifikacijos tobulinimo renginiuose įgytų žinių naudojimas praktiniame darbe yra sudėtingas dėl atgalinio ryšio galimybės su lektoriais nebuvimo; programų trumpalaikiškumo.

Visgi remiantis 2011 metų projektu „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ atlikta pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga³⁴¹, reikia pripažinti, kad kvalifikacijos tobulinimo programų kokybės įvertinimas „yra nerealus uždavinys, kadangi šiuo metu šalia vietinės kilmės programų esančios iš ES struktūrinių fondų finansuotos programos iškreipia situaciją“.

Kvalifikacijos poreikio tyrimas. Kvalifikacijos poreikiai tiriami atliekant klientų apklausas. *Švietimo centruose vykdoma:*

- kasmetinė tiriamoji veikla, kvalifikacijos tobulinimo renginių, suaugusiųjų švietimo, ankstyvojo užsienio kalbų mokymo, tėvų švietimo, prevencijos renginių poreikių srityse³⁴²;
- pedagogų anketinės apklausos po renginių, rajono mokytojų metodinių būrelių užsiėmimuose, neformalus ir individualūs pokalbiai su pedagogais, mokyklų vadovais, savivaldybės švietimo padalinių specialistais, lektoriais. Taip pat atsižvelgiama į regiono švietimo politikos įgyvendinimo poreikius, švietimo politikos, ugdymo turinio naujovių ir kaitos analizės duomenis, metodinių tarybų, mokyklų bendruomenes³⁴³;

340 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienu/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

341 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienu/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

342 Kaišiadorių rajono kultūros ir švietimo centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.psc.visiems.lt/>>.

343 Skuodo švietimo centro 2009 m. švietimo veiklos ataskaita [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.skuodas.lt/.../01%2011%20Verslo%20programos%20ataskaita3>>>.

- nors mokytojai teigia, kad poreikiams nustatyti pildė įvairias anketas, tačiau pasigendama poreikių tyrimo anketų rezultatų panaudojimo apžvalgos³⁴⁴.

Tyrimai rodo, kad kvalifikacijos tobulinimo renginiuose pedagogai *ne-reta*i kvalifikacijos tobulinimo poreikių nepatenkina. Nustatyta, kad daugiau nei pusė (57,4 proc.) pedagogų nepatenkino visų profesinio tobulėjimo poreikių. Trečdalis (36,6 proc.) – patenkino iš dalies ir tik 6 proc. respondentų teigė, kad patenkino visus kvalifikacijos tobulinimo poreikius. Dauguma auklėtojo, logopedo, muzikos mokytojo pareigas einančių respondentų visiškai nepatenkino kvalifikacijos tobulinimo poreikių³⁴⁵.

Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūrio tyrimas rodo, kad pasigendama nuoseklaus mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo poreikių tyrimų³⁴⁶.

Kvalifikacijos tobulinimo poreikio tyrimo būdai: mokyklų ir kitų švietimo institucijų apklausa (tyrimas); individualūs klientų pageidavimai ir švietimo politikos aktualijų analizė.

Pažymėtina, kad poreikio identifikavimo mechanizmas turėtų būti neatsiejamas nuo kvalifikacijos pokyčio vertinimo mechanizmo. Kitu atveju būtų sunku kalbėti apie kvalifikacijos tobulinimo procesų tęstinumą ir ilgalaikius tikslus, atsižvelgiant į visos mokyklos bendruomenės, o ne tik į individualius pedagogo poreikius. Dauguma ekspertų pasisako už tai, kad mechanizmas, įvertinantis mokytojo darbo rezultatu laikomą moksleivio

Kvalifikacijos tobulinimo renginių Kauno kvalifikacijos centre kokybė ir poreikiai. (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.kpkc.lt/nauja/failai/dokumentai/.../rysio_tyrimas_2009.pdf>. *Elektrėnų savivaldybės švietimo paslaugų centro 2008 metų veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.spc.progresas.lt/158,veiklos-ataskaitos.html>>.

344 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

345 Ališauskienė, R., Ušeckienė, L. (2005). Pedagogų tęstinio mokymosi poreikiai ir motyvai. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 9. P. 10–19.

346 Kontautienė, R., Melnikova, J. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo sistemą Lietuvoje. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 14. P. 103–120.

pasiekimų pokytį, turėtų būti sukurtas ir įdiegtas kaip pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos dalis³⁴⁷.

Pritaikomumas. Švietimo centrų ataskaitose pateikiama, kad:

- 86 proc. seminarų dalyvių kvalifikacijos tobulinimo renginių metu įgytas žinias ir praktinius įgūdžius pavyksta pritaikyti ugdymo procese. Dauguma renginių vertinami aukštu pritaikomumo ugdymo procese lygmeniu³⁴⁸;
- pasigendama grįžtamojo ryšio, kaip visa tai pasiekia mokinių³⁴⁹.



7 pav. Kokybės vadybos ciklas³⁵⁰

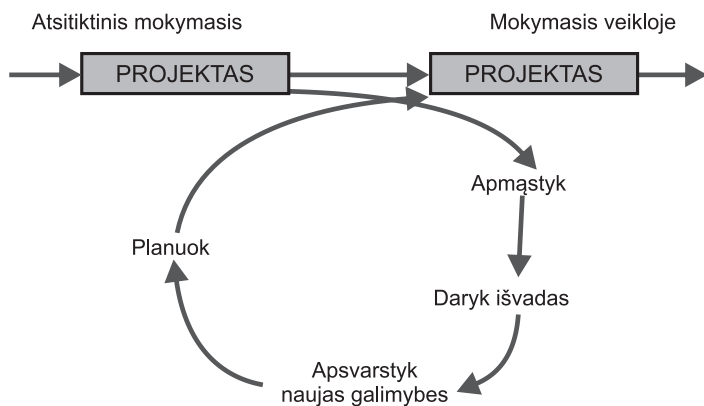
347 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

348 Panevėžio rajono pedagogų švietimo centro veiklos analizė 2010 m [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.prpsc.lt/images/file/Veikla/2010%20m_%20PSC%20ataskaita.pdf>.

349 Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita. (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto sociologijos katedra [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>.

350 Ališauskas, R., Dukynaitė, R. (2005). *Kokybės užtikrinimo tendencijos* [nepublikuotas rankraštis]. Anykščiai.

Metodologiškai analizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų, paslaugų įtakos ugdymui tyrimo būdų ir metodų įvertinimą, prasminga atkreipti dėmesį į klasikinį W. E. Demingo³⁵¹ kokybės gerinimo ciklą (Planuok–Daryk–Tikrink–Veik). Remiantis šia klasikine vadybinio ciklo logika buvo išanalizuota atskirų atsitiktiniu būdu parinktų pedagogų kvalifikacijos tobulinimą vykdančių ir bendrojo lavinimo institucijų veikla³⁵². Matyti, kad dominuoja tradicinės veiklos ciklas – „planavimas (darbų kalendoriaus sudarymas) ir įgyvendinimas (darbų vykdymas).“ Kokybės vadybos (7 pav.) epizodų šioje veikloje nefiksuojama ir formaliai jiems net nėra sukurta prielaidų.



8 pav. Mokymasis veikloje³⁵³

Rengiamų programų formose dėmesys skiriamas tik keletui epizodų (pvz., pagrindimas, paskirtis, tikslas, uždaviniai, turinys, dalyviai, trukmė, numatomi rezultatai, tikėtinos kompetencijos, klausytojų pažymėjimo iš-

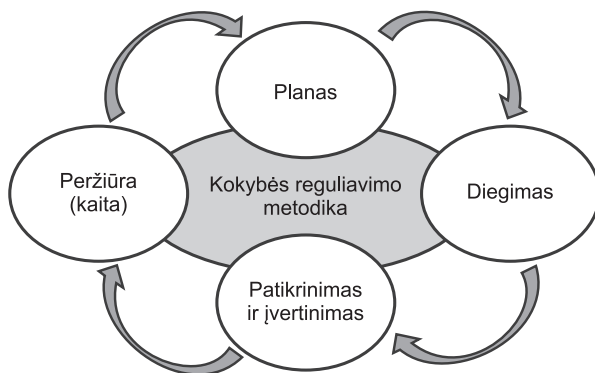
351 Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. Cambridge; London: The MIT Press.

352 Analizuota: *Pedagogų profesinės raidos centro Kvalifikacijos tobulinimo projektų archyvas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.pprc.lt/ktp/archyvas/>>; *Klaipėdos pedagogų švietimo ir kultūros centro Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pertvarka* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.kpskc.lt/content/view/33/38/>>.

353 Fiddler, M., Marienau, C., Whitaker, U. (2006). *Assessing learning: standards, principles, and procedures*. Chicago (Ill.): Council for Adult and Experiential Learning; Dubuque (Iw.): Kendall / Hunt Publishing Company.

davimo sąlygos ir pan.), kurie savo ruožtu tik santykinai ir netiesiogiai gali turėti sąsajų su vidiniu įsivertinimu ir jo rezultatų panaudojimu. Akivaizdu, kad formalizuojant veiklą, procesų, paslaugų įtaka tampa labiau savi-veiklinė. Tiesa, kai kurios institucijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą bandė konstruoti remdamosi projektiniu mokymosi veikloje³⁵⁴ modeliu (8 pav.), tačiau jame, išskyrus projektą, buvusių vienas po kito, pačios *mokymosi veikloje* idėjos (apmąstymo ir refleksijos, išvadų formulavimo, naujų galimybių svarstymo, naujo planavimo) nebuvo.

Refleksijos (pažvelgimas į save; situacijų, kurioms esant dirbama, analizavimas; klausimų kėlimas ir iššūkiai; sintezė; galimybių ir pasekmių tyrinėjimas; veiklos planų sudarymas) nebuvimas arba minimizuota jos improvizacija ir atotrūkis nuo mokyklose vykstančių vidinių savęs vertinimo procesų kaitos lėmė tai, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesas buvo santykinai statiškas institutas (mokyklų savęs vertinimo procesai per paskutinį dešimtmetį patyrė tris virsmus pereidami nuo kokybės vadybos iki besimokančiosios organizacijos ir žinių vadybos modelių)³⁵⁵.



9 pav. CQAF modelis³⁵⁶

354 Fiddler, M., Marienau, C., Whitaker, U. (2006). *Assessing learning: standards, principles, and procedures*. Chicago (Ill.): Council for Adult and Experiential Learning; Dubuque (Iw.): Kendall / Hunt Publishing Company.

355 Žydžiūnaitė, V., Katiliūtė, E., Cibulskas, G., Prakapas, R., Buzaitytė-Kašalynienė, J. ir kt. (2009). *Mokyklos savęs vertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

356 Ališauskas, R., Dukynaitė, R. (2005). *Kokybės užtikrinimo tendencijos* [nepublikuotas rankraštis]. Anykščiai.

Atsižvelgiant į švietimo sistemoje kilusius iššūkius, 2009 m. bandyta konceptualizuoti profesijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų rengimą, remiantis CQAF (angl. *Common Quality Assurance Framework*) modelių³⁵⁷. Šie autoriai bandė pagrįsti minėtų programų rengimo metodologiją, akcentuodami kokybės vadybos ciklo jungiančiąją – metodologinę – dalį, kuri praktikoje realizuojama taikant įsivertinimo metodiką (9 pav.). Akivaizdu, kad siekdamas vadovautis kokybės vadybos modeliu, kvalifikacijos tobulinimo institucijos, tiesiogiai susijusios su pedagoginės veiklos tobulinimu, turėtų siekti gauti grįžtamąją informaciją apie kursų dalyvių įgytas žinias ir gebėjimus, pasinaudodamos įvairiais metodais.

Pažymėtina, kad tikslinių Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų, paslaugų įtakos ugdymui tyrimų edukologai neatlieka, nepaisant to, edukologiniuose mokslo žurnaluose (pvz., „Acta Paedagogica Vilnensia“, „Pedagogika“) kartais išskiriamos atskiros mokslo žurnalų dalys, skirtos profesinio rengimo problemoms, pedagogų rengimo tobulinimo inovacijoms ir pan. Minėtuose žurnaluose nagrinėjami tik pavieniai pakankamai specializuoti probleminiai klausimai³⁵⁸, gana retai ir netiesiogiai juos siejant su pedagoginės kvalifikacijos tobulinimu. Atskirai paminėtini Vytauto Didžiojo universiteto mokslininkų tyrimai (Laužackas, Gedvilienė, Tūtlys, Juozaitienė, 2008)³⁵⁹, (R. Laužackas, G. Gedvilienė, D. Tūtlys, 2010)³⁶⁰ atskleidę mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius. Taip pat kiek anksčiau Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos užsakyму 2004 m. buvo atliktas tyrimas „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo

357 Pukelis K., Savickienė I., Fokienė, A. (2009). *Profesijos pedagogų kvalifikacijos kėlimo programų rengimo metodologija*. Kaunas: VDU leidykla.

358 Targamadzė, V., Vėbra, A. V. (2008). Evaluation of Professional Development in Lithuanian Education: Problems and Prospects. *Acta Paedagogica Vilnensia*. T. 20. p. 102–114.; Targamadzė, V. (2010). Didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje – pedagogų rengimo kaitos agentas. *Acta paedagogica Vilnensia*. T. 25. P. 127–136; Paulauskas, R., Bakutytė, R., Ušeckienė, L. (2010). Pedagogų požiūris į profesijos prestižo veiksnius. *Acta paedagogica Vilnensia*. T. 24. P. 127–138.

359 Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*. T. 89. p. 29–44.

360 Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

poreikių tenkinimas³⁶¹. Tyrimai rodo, kad mokytojai suvokia kvalifikacijos tobulinimo būtinybę, siekia ją tobulinti, tačiau visiškai nėra aiškus kvalifikacijos tobulinimo sistemos poveikis ugdymo kokybei.

Per interviu su pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijų darbuotojais ir kvalifikacijos tobulinimo renginiuose dalyvavusiais asmenimis nustatyta, kad minėtos institucijos „nuolatos siekia gauti grįžtamąją informaciją apie kursų dalyvių įgytas žinias ir gebėjimus“ ir dažniausiai tai atlieka pakankamai formalizuotai, taikydamos anketinę apklausą. Pasak mokslininkų, grįžtamoji informacija siejama su kiekybinės informacijos kaupimu, vėliau apibendrinimu ir statistine išraiška pristatant pridėtinę vertę³⁶². Gana retai taikytas testavimas. Pedagogai skeptiškai vertina tokio pobūdžio informacijos rinkimą, nurodo, kad tai „tiesiog laiko švaistymas“³⁶³. Taip pat pažymėtina ir tai, kad kai kurios kvalifikacijos tobulinimo institucijos neapsiribodavo tik formalizuotu anketavimu. Jos siekdavo „palaikyti grįžtamąjį ryšį“ su kvalifikacijos tobulinimo paslaugos gavėjais ir, praėjus ilgesniam laikotarpiui (pvz., mokslo metams), teiraudavosi „apie sėkmes, iškilusius sunkumus“ ir atsižvelgdamos į tai „koreguodavo tolesnes kvalifikacijos kėlimo programas“.

Taigi, pirmuoju atveju kvalifikacijos tobulinimo institucijos teikiamų paslaugų kokybę bandydavo patvirtinti atlikdamos formalizuotą testavimą ir anketavimą, kurie iš esmės didesnės įtakos būsimoms programoms neturėjo; tačiau antruoju atveju kvalifikacijos tobulinimo institucijos siekdavo derinti gaunamos grįžtamosios kiekybinės (anketavimas) ir kokybinės (individualūs interviu, diskusinės grupės, refleksijos, praktikos stebėjimai) informacijos analizę, operatyviai reaguodamos į paklausą ir poreikius.

Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimas –paslaugų tyrimas, siekiant nustatyti paslaugos atitiktį kvalifikacijos tobulinimo pas-

361 *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita.* (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto Sociologijos katedra [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>.

362 Smaliukienė, R., Prakapas, R., Korsakienė, R. (2009). *Apskrities viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių konsultacinės veiklos plėtojimo prioritetai.* Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

363 Smaliukienė, R., Prakapas, R., Korsakienė, R. (2009). *Apskrities viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių konsultacinės veiklos plėtojimo prioritetai.* Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

laugoms ir atitiktį keliamiems reikalavimams vertinant individo, įstaigos, steigėjo, valstybės lygmenimis. Analizuojant kvalifikacijos tobulinimo realizavimo kokybės vertinimą, nustatyta, kad planuojamas vertinimas atliekamas akredituojant programas, o formuojamo vertinimo apraiškų, analizuojant oficialiai pateiktą informaciją, – neaptikta, dažniausiai taikomas tik apibendrinamasis vertinimas, kuris remiasi kvalifikacijos tobulinimo renginių dalyvių nuomone.

Siekiant įvertinti kiekvieno mokytojo kvalifikacijos kaitą kvalifikacijos tobulinimo kursų metu, turėtų būti sukurtas ir įdiegtas mechanizmas, nustatantis kvalifikacijos tobulinimo kursų įtaką mokytojo darbo rezultatams.

Dalinės išvados

Pagrindinis švietimo kaitos ir mokyklos tobulinimo skatintojas yra mokytojas, kurio kvalifikacijos tobulinimą lemia du pagrindiniai veiksniai: išorinė būtinybė ir paties asmens vidinė motyvacija. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas neatsiejamas nuo mokyklos tobulinimo.

Strateginiuose šalies dokumentuose įtvirtintas siekis optimizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, siekiant užtikrinti švietimo plėtotės kokybę. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą įvairiais aspektais reglamentuoja įvairaus lygio nacionaliniai teisės aktai.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tikslas orientuotas į siekį užtikrinti aukštą švietimo kokybę, suvokiant ir įgyvendinant ją kaip organizacinių, finansinių ir pedagogų bendradarbiavimą skatinančių priemonių visumą.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas – visiškai atvira sistema, reguliuojama tik finansavimo galimybės ir kokybės reikalavimų, reglamentuojama kaip:

- neformaliojo suaugusiųjų švietimo dalis,*
- pagalbos mokyklai ir pedagogui funkcija,*
- pedagogo teisė ir prievolė.*

*Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011) ir Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012) įteisina kvalifikacijos tobulinimo programų turinio bei formų įvairovę ir sudaro sąlygas visapusiškam pedagogo kultūri-
niam ir profesiniam tobulėjimui.*

Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikimą nacionaliniu lygmeniu organizuoja, vykdo ir koordinuoja Švietimo ir mokslo ministerija bei jos įgaliotosios institucijos. Švietimo ir mokslo ministerija nustato prioritetingas mokyklų vadovų ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimo kryptis; numato ir skiria lėšų pavaldžioms kvalifikacijos tobulinimo institucijoms išlaikyti; inicijuoja nacionalinių kvalifikacijos tobulinimo programų rengimą ir vykdymą bei tam skiria tikslinių lėšų.

Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotosios institucijos (Ugdymo plėtotės centras, Švietimo informacinių technologijų centras, Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras ir kt.) formuoja, organizuoja, koordinuoja ir vertina nuolatinio (nepertraukiamo) mokymosi ir kvalifikacijos tobulinimo sistemą.

Svarbiausios institucijos, vykdančios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo funkcijas savivaldybės lygmeniu, yra švietimo centrai, kurie atlieka poreikių tyrimus, organizuoja kvalifikacijos tobulinimą ir perkvalifikavimą, sudaro sąlygas gerosios patirties sklaidai. Savivaldybės lygmeniu pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo funkcijas atlieka kiti centrai (veiklos sritis – švietimo pagalba), aukštosios mokyklos ir jų padaliniai.

Specialistų, teikiančių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, rengimas vykdomas pagal Lietuvos Respublikos Vyriausybės patvirtintas ir akredituotas šių specialistų (aukštųjų mokyklų dėstytojai, mokytojai, švietimo vadybininkai) rengimo programas ir vadovaujantis rengimo reikalavimais, apibrėžtais atitinkamuose norminiuose dokumentuose.

Daugiausia pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų / seminarų organizuoja mokytojai praktikai ir dalykų mokytojai. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo lektoriaus pasirinkimą lemia klientų pageidavimai, siūloma seminaro tematika, lektoriaus kvalifikacija, kompetencija, taip pat kitų asmenų rekomendacijos.

Kiekviena švietimo paslaugas teikianti nevyriausybinė organizacija, akredituota kaip pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucija, turi suformuotą kvalifikacijos tobulinimo paslaugas pedagogams teikiančių lektorių tinklą.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą vykdančių specialistų rengimas specialiai šiai veiklai (išskyrus išimtinis atvejus) nėra vykdomas. Iš bendro ne-

vyriausybinių organizacijų konteksto išsiskiria VŠĮ „Šiuolaikinių didaktikų centras“, vykdamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo specialistų rengimą pagal adaptuotus tarptautinius sertifikavimo standartus ir atliekantis daugiapakopę lektorių atranką.

Mokytojo profesijos kompetencijos apraše yra apibrėžiamos mokytojo kompetencijos, tačiau jos nedetalizuotos ir aiškiai neatskirtos, todėl kelia problemų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos teikėjui vertinant mokytojų kompetencijų įgijimą ir kaitą.

Esama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situacija vertinama gerai dėl suformuotos švietimo centrų sistemos ir didesnio atsakomybės, taip pat veiklos spektro priskyrimo vietos lygmeniui.

Neigiami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situacijos vertinimo aspektai siejami su menka kvalifikacijos tobulinimo renginių kokybės kontrole, nesutampančiais mokytojų ir mokyklos administracijos interesais, ne visada tikslingai panaudojamomis kvalifikacijai tobulinti skirtomis lėšomis.

Analizuojant juridinius aktus, pastebėtas akivaizdus strateginio lygmens ir funkcinio vaidmens dokumentų nefunkcionalumas ir nekoreliacija. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje yra daug besidubliuojančių funkcijų (iki Ugdymo plėtotės centro sukūrimo), o pastaruoju metu padaugėjo klausimų, kas vykdo vienas ar kitas funkcijas (centrai nežino, į ką kreiptis vienu ar kitu atveju).

Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimas yra šių paslaugų tyrimas, siekiant nustatyti kvalifikacijos tobulinimo paslaugos atitiktį keliams reikalavimams vertinant individo, įstaigos, steigėjo, valstybės lygmenimis.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybė vertinama nacionaliniu, regioniniu instituciniu – paslaugos teikėjo ir instituciniu – paslaugos gavėjo lygmenimis. Siekiant užtikrinti kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, pedagogų kvalifikacijos tobulinimą vykdančios institucijos ir programos yra akredituojamos.

Tyrimų ir ataskaitų analizė atskleidė, kad nėra mokytojų kvalifikacijos kaitai vertinti skirtos metodikos, orientuotos į mokytojo veiklos pokyčių po kvalifikacijos tobulinimo įvertinimą: pripažįstamas ne pats kvalifikacijos tobulinimas (pokytis), kuris nėra niekaip įvertinamas, o dalyvavimo procese įgytas formalus dokumentas – sertifikatas.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės tyrimams dažniausiai taikoma anketinė apklausa dalyvių požiūriui nustatyti. Nacionaliniuose tyrimuose akcentuojama tarpdisciplininių mokymų ir specializuotų mokymų stoka; programų nenuoseklumas, mokyklų įvairiapusiškumo ignoravimas, šiuolaikinių vadybinių tendencijų stoka. Švietimo centrų ataskaitose pateikiamas dalyvių nuomonės, išmokimo vertinimas, tačiau nevertinamas seminarų naudingumas, grįžtamasis ryšys.

Analizuojant kvalifikacijos tobulinimo realizavimo kokybės vertinimą, nustatyta, kad planuojamas vertinimas vykdomas akredituojant programas, o formuojamo vertinimo apraiškų, analizuojant oficialiai pateiktą informaciją – neaptikta, dažniausiai taikomas apibendrinamasis vertinimas, kuris remiasi kvalifikacijos tobulinimo renginių dalyvių nuomone.

Tikslinių Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų, paslaugų įtakos ugdymui tyrimų edukologai neatlieka, nagrinėjami tik pavieniai, gana specializuoti probleminiai klausimai, pakankamai retai ir netiesiogiai juos siejant su pedagoginės kvalifikacijos tobulinimu.

Siekiant įvertinti kiekvieno mokytojo kvalifikacijos kaitą kvalifikacijos tobulinimo kursų metu, turėtų būti sukurtas ir įdiegtas mechanizmas, nustatantis kvalifikacijos tobulinimo kursų įtaką mokytojo darbo rezultatams.

2. UŽSIENIO ŠALIŲ PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO PATIRTYS

Europos Sąjungos Taryba, Europos Sąjungos Komisija, kitos atsakingos europinės institucijos pabrėžia, kad kokybiškas mokytojų rengimas ir tolesnis profesinis tobulinimas yra ne tik visos švietimo sistemos sėkmės garantas, bet ir vienas iš svarbiausių veiksmų, užtikrinančių šalių narių ekonominę ir socialinę gerovę, tolygų šalių vystymąsi. 2009 m. lapkričio 26 d. Europos Sąjungos Tarybos išvadose „*Dėl mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulinimo*“ teigiama, kad mokytojų rengimas, parama profesinės karjeros pradžioje ir tolesnis kvalifikacijos tobulinimas turi būti laikomi nuoseklia visuma, nes pirminės ir vienkartinės studijos nesuteikia mokytojams visų tolesnėje profesinėje karjeroje reikalingų kompetencijų³⁶⁴.

Tokios pačios nuostatos laikomasi ir Lietuvoje, ji deklaruojama Valsitybinėje švietimo strategijoje 2003–2012 m., kituose oficialiuose švietimo dokumentuose, o naujai projektuojamos 2013–2022 m. strategijos vienas iš siekių yra „*pasiekti tokį pedagoginių bendruomenių lygį, kai jų daugumą sudarys reflektuojantys, nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs mokytojai ir dėstytojai*“³⁶⁵. Taip pat derėtų pridurti, kad Europos Sąjungos dokumentuose „kvalifikacijos kėlimas“ kaip sąvoka nevartojama. Ji keičiama į „profesinį tobulinimą“, „kompetencijų plėtojimą“, „tęstinį mokymąsi“, „nuolatinį visą gyvenimą trunkantį mokymąsi“. Trumpai tariant, nemanoma, kad mokytojai turėtų „kelti“, „gerinti“ įgytą profesinę kvalifikaciją, suprantant tai kaip vienkartinį, momentinį ar šuoliškai atliekamą veiksmą; veikiau laikomasi sampratos, kad mokytojai

364 *Key Data on Education in Europe* (2009). EURYDICE. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf>.

365 *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija* (2012). *Projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 22]. <<http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>>.

tobulina savo kompetencijas, ir ne tik siauras, profesines, bet ir platesnes, kurias plėtoja per visą gyvenimą, nuolat mokydami.

Kokybė ir efektyvumas yra du pagrindiniai raktiniai žodžiai, apibrėžiantys bendrą Europos Sąjungos švietimo politiką ir pagrindinius šio laikotarpio uždavinius. Tai gana ambicingi ir nelengvi uždaviniai, turint galvoje mokytojams keliamus reikalavimus. Neužtenka vien gerai išmanyti dėstomą dalyką ir turėti pedagoginių ir psichologinių žinių. Iš mokytojų reikalaujama gebėti dirbti įvairioje kultūrinėje (ir daugiakultūrinėje) aplinkoje, lanksčiai reaguoti ir prisitaikyti prie pokyčių, individualizuoti ir diferencijuoti ugdymo turinį, atlikti įvairias socialines funkcijas (profesijos konsultanto, konfliktų sprendimo ir mediacijos, kt.).

Be aukštų profesionalumo reikalavimų, keliami nuolatinio, tęstinio mokymosi reikalavimai, formaliai ir neformaliai keliant kvalifikaciją, mokantis savarankiškai, renkantis ir valstybines, ir privačias profesinio tobulinimo organizacijas, tobulinantis ne tik švietimo sistemoje, bet ir už jos ribų (tai pripažįstama išskirtina vertybe), keliaujant ir mokantis iš kitų šalių kolegų, dalijantis patirtimi ir taip pat turint mobilumo galimybę šalies viduje tarp įvairių švietimo lygmenų ir institucijų (pvz., dėstytojai atlieka stažuotę mokykloje, o mokytojai dirba aukštojoje mokykloje, nevyriausybiniuose organizacijose ar pan.).

Mokytojų profesinis tobulinimas turi būti vykdomas dalyvaujant partnerystėje su įvairiomis institucijomis – valstybinėmis ir privačiomis, švietimo ir verslo ir t. t. Bet koks profesinis tobulėjimas turi suteikti galimybę reflektuoti savo mokymo praktiką ir gauti pagalbą tolesniam darbui³⁶⁶. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertai savo ataskaitoje (2005)³⁶⁷ kelia klausimą, ar mokytojai turi pakankamai žinių ir įgūdžių, kad galėtų atitikti šių dienų mokyklos poreikius, kaip suderinti mokytojų rengimą, profesinį tobulinimą ir mokyklos poreikius.

Ekspertai pastebi, kad mokytojų profesija, lyginant su kitomis, yra patyrusi palyginti nedaug pokyčių, o patys mokytojai dar ne visada sugeba reflektuoti, ko ir kaip jiems reikia mokytis, kad galėtų patys geriau mokytis. Taip pat ne visiems suprantama, ką konkrečiai reiškia „kokybė“ ir „efek-

366 Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., Duffy, H. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: John Wiley & Sons.

367 *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (2005). OECD.

tyvumas“. Tardami šiuos žodžius, skirtingi žmonės įdeda skirtingą turinį. Šių sąvokų samprata taip veikiama ne tik individualių, bet ir socialinių bei kultūrinių skirtumų. Tarkim, vieniems tai labiau asocijuojasi su gerai išdėstytu akademiniu turiniu, akademinėmis žiniomis, o kitiems – su palankia, visus įtraukiančia mokymosi aplinka, lygiomis galimybėmis ir pan. Todėl labai svarbu visiems susitarti ir aiškiai artikuliuoti, *ką konkrečiai mokytojas turi žinoti, mokėti, gebėti*, kad turėtų aiškų profesinio tobulėjimo orientyrą. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertai, apžvelgdami įvairią mokslinę literatūrą ir remdamiesi savo pačių tyrinėjimais, sudarė savybių, apibūdinančių efektyvesnius mokytojus, sąrašą (2 lentelė)³⁶⁸.

2 lentelė. Savybių, apibūdinančių efektyvesnius mokytojus, santrauka

Savybė	Požymis	Apibūdinimas
Profesionalumas	Atsidavimas, pasitikėjimas, pagarba	Atsidavimas dirbti su visais mokini-ais; įsitikinimas, kad visi gali tobulėti; žodžio laikymasis ir nuoseklumas; pagarba visiems žmonėms.
Pagrįstas mąstymas	Analitinis, konceptualus mąstymas	Gebėjimas matyti priežasties ir pasekmės sąryšį, dėsningumus, sąsajas.
Lūkesčių turėjimas	Iniciatyvumas, siekimas tobulėti, ieškoti informacijos	Asmeninių tikslų, susijusių su mokinių ir mokyklos tobulėjimu, nusistatymas ir siekimas; intelektinis smalsumas; veikimas „čia ir dabar“.
Lyderystė	Lankstumas, atskaitingumas, mokymosi aistra	Gebėjimas matyti kontekstą, veikti pagal aplinkybes, keisti taktiką; gebėjimas nustatyti aiškius lūkesčius ir kriterijus, jų siekti ir reikalauti iš kitų; gebėjimas įkvėpti mokinius, suteikti jiems pasitikėjimo tapti nepriklausomiems.

368 Teachers' Professional Development (2010). Europe in international comparison An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Šios savybės nėra oficialūs efektyvių mokytojų indikatoriai. Ir tikriausiai sunku tikėtis, kad tos pačios savybės ar požymiai bus priimtini visiems. Tačiau, be abejonės, yra labai svarbu mokytojams paaiškinti, ko iš jų tikimasi ir kaip žinoti, ar jie pateisina kitų lūkesčius.

Ekspertai pažymi, kad mokytojų profesija vis dar laikoma autonomiška, nepriklausoma. Tai ypač būdinga Vakarų valstybėms ir kultūroms, tačiau, pavyzdžiui, Kinijoje, mokytojų bendradarbiavimas remiasi sena tradicija. Mokytojai renkasi aptarti naujos švietimo strategijos, programų ar kitų svarbių dokumentų, susibūrę į tyrimų grupes, drauge kuria programas, pamokų planus³⁶⁹.

Pabrėžiama „besimokančios profesinės bendruomenės“ (angl. *professional learning community*) svarba. Mokytojai turi siekti ne tik asmeninių, bet ir visos mokyklos bendruomenės tikslų, drauge spręsti ne tik kilusias problemas, bet ir planuoti bei užsiimti kasdiene veikla. Kad tai taptų sėkminga praktika, būtina turėti: bendras vertybes ir paskatas tobulėti; bendrą viziją – ko siekiama, kokius mokinius norima ugdyti; akcentuoti ne mokymą, bet mokymąsi; įprotį tyrinėti ir reflektuoti; mokytis iš kitų stebint ir analizuojant jų patirtis ir teikiant atgalinį ryšį³⁷⁰. Tai rodo bendras Europos Sąjungos švietimo politikos kryptis, akcentuojant šių bendrų kompetencijų svarbą:

1) gebėjimą dirbti su kitais. Turima galvoje ir mokinius, ir kolegas, ir platesnę mokyklos bendruomenę;

2) gebėjimą valdyti žinias, informaciją ir technologijas. Tai reiškia gebėjimą surasti, pasirinkti, analizuoti, sintezuoti ir apmąstyti informaciją, tinkamai pasirenkant technologines priemones;

3) gebėjimą dirbti su visuomene ir visuomenei. Tai reiškia prisiimti atsakomybę už atsakingų piliečių ugdymą, gerbti įvairovę, prisidėti prie visuotinės gerovės kūrimo. Mokytojams keliamas reikalavimas būti asmeniniais pavyzdžiais kitiems visuomenės nariams³⁷¹.

369 Elliott, J. (2012). *Reconstructing Teacher education*. Routledge: CRC Press.

370 Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovations. Evidence from Talis, OECD Publishing* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 22]. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>>.

371 *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.

Europos Sąjunga, deklaruodama bendruosius švietimo politikos principus ir apibrėždama mokytojų kompetencijas, šalių ir regionų švietimo politikos formuotojams rekomenduoja:

1) *užtikrinti mokytojų profesionalumą*, sudarant sąlygas įgyti aukštąjį išsilavinimą ar jį atitinkantį kokybišką profesinį mokymą, taip pat įgyti visus tris aukštojo mokslo laipsnius, skatinti mobilumą, keitimąsi patirtimi;

2) *į profesinę mokytojo karjerą žiūrėti kaip į visumą* – nuo pradinio rengimo iki visą gyvenimą trunkančio tobulinimosi formaliuoju, neformaliuoju ar savarankiško mokymosi būdu;

3) *skatinti mokytojų mobilumą* visose profesinės karjeros etapuose;

4) *skatinti bendradarbiavimą ir partnerystę* su įvairiomis kitų sričių, sektorių institucijomis, taip pat ir tarp įvairių švietimo lygmens institucijų šalies viduje, kurti ir dalyvauti nacionalinių ir tarptautinių tinklų veikloje³⁷².

Žvelgiant į išvardintas kompetencijas kaip į visumą, galima pastebėti, kad akcentuojamas mokytojų socialumas, t. y. jų gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su platesne aplinka, mokymą siejant su platesniais visuomeniniais tikslais. Mokytojų profesija nelaikoma vien tik akademine, orientuota į griežtai apribotą aplinką, jai keliami platesni, konkretaus laikotarpio ir ateities gairių nulemti uždaviniai. Kadangi tyrimais nustatyta, kad mokytojų profesinis tobulėjimas stokoja nuoseklumo ir tęstinumo, pabrėžiamas mokytojų profesinio kelio vientisumas.

Dirbant mokytoju visą gyvenimą trunkantis mokymasis ir profesinis tobulėjimas yra ne siekiamybė, bet būtinybė. Tai deklaruojama daugiau nei 20-yje Europos šalių. Mokytojai turi daug ir įvairių galimybių tobulėti – mokytis kasdienėje darbo aplinkoje, naudotis profesine literatūra, bendradarbiauti su kolegomis ir mokytis iš jų, dalyvauti kursuose, seminaruose, tęsti studijas aukštosiose mokyklose ir kt.

Tačiau ne visose šalyse ta būtinybė yra įteisinta kaip oficiali, formali prievolė. Pavyzdžiui, Nyderlanduose, Švedijoje, Islandijoje ir Norvegijoje, tai palikta laisvam mokytojų pasirinkimui. Ispanijoje, Liuksemburge, Lenkijoje, Portugalijoje, Slovėnijoje ir Slovakijoje taip pat nėra prievolės

372 *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.

kelti kvalifikaciją, tačiau nuolatinis tobulėjimas tiesiogiai susijęs su profesine karjera, įskaitant ir atlyginimo augimą³⁷³. Vykdamas švietimo reformas atsiradę pokyčiai be išimties visose Europos Sąjungos šalyse yra pristatomi mokytojams organizuojamų kursų, seminarų ar kitokių mokymų metu. Mokytojų profesinis statusas varijuoja nuo paprasto darbuotojo (Švedijoje, Norvegijoje, visose trijose Baltijos šalyse, Didžiojoje Britanijoje, Airijoje, Slovakijoje, Čekijos Respublikoje, Italijoje), valstybės tarnautojo (Liuksemburge, Suomijoje, Slovėnijoje, Vengrijoje) iki karjeros valstybės tarnautojo (Ispanijoje, Portugalijoje, Prancūzijoje, kai kuriuose Lenkijos, Vokietijos, Belgijos regionuose, Graikijoje, Kipre, Maltoje). Belgų, vokiečių, graikų, prancūzų, ispanų, portugalų, kitų šalių mokytojai įgyja profesiją visam gyvenimui, o galimybę dirbti šį darbą gali prarasti tik labai išimtiniais atvejais. Ne visos šalys, kuriose pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra įteisintas kaip profesinė pareiga, nurodo, kiek laiko mokytojai privalo skirti šiai pareigai atlikti. Šalyse, kurios pateikia šiuos indikatorius, minimalus pedagogų kvalifikacijai tobulinti skiriamas laikas per metus labai skiriasi. Pvz., Kipre pradinė klasių mokytojai privalo kvalifikacijai tobulinti skirti 50 valandų per metus³⁷⁴; Estijoje, Latvijoje, Lietuvoje, Jungtinėje Karalystėje ir Norvegijoje minimalus kvalifikacijos tobulinimo laikas per metus – per 30 valandų; kitose šalyse, išskyrus Belgiją (prancūziškai ir vokiškai kalbančias bendruomenes), – mažiau nei 20 valandų.

Kai kuriose šalyse mokytojams skiriamas tam tikras apmokamas darbo laikas, kurį jie gali praleisti dalyvaudami kvalifikacijos tobulinimo renginiuose. Čekijoje savarankiškomis studijoms mokytojams per mokslo metus skiriama 12 darbo dienų. Italijoje dėl laisvės mokyklose turėti lankstų tvarkaraštį mokyklos gali kelioms dienoms sustabdyti mokymo procesą ir kelias dienas skirti intensyviai kvalifikacijos tobulinimui, o darbo kontraktuose nurodyta, kad mokytojas per mokslo metus, be savo tiesioginio darbo, turi 5 dienas dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, Slo-

373 *Teachers' Professional Development* (2010). Europe in international comparison An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

374 Karagiorgi, Y., Symeou, L. *Teacher Professional Development in Focus: Reorganizing the Existing In-Service Training Scheme in Cyprus* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://docsfiles.com/pdf_teacher_training_and_professional_development.html>.

vėnijoje ir Suomijoje – 3 dienas, Jungtinėje Karalystėje – 5 dienas. Portugalijoje mokytojai yra įpareigoti tobulinti kvalifikaciją darbo laiku, bet ne ilgiau kaip 10 val. per metus, tai priklauso nuo jų pačių iniciatyvos, kitu atveju jų metinis leidimas nebūti darbe negali viršyti 5–8 dienų. Kai kvalifikacijos tobulinimas vyksta pamokų metu, visose šalyse mokyklos vadovas privalo užtikrinti pavadavimą. Pavaduojančių mokytojų trūkumas ir papildomos išlaidos visose šalyse neigiamai veikia mokytojų dalyvavimą kvalifikacijos tobulinimo renginiuose.

Lietuvoje mokytojams skiriamos 5 darbo dienos kvalifikacijai kelti ir tobulintis. Viena vertus, tai prievolė, įtvirtinta Švietimo įstatyme, kita vertus, ji nėra griežta, nes mokytojai nėra kaip nors kontroliuojami, kada ir kaip kėlė kvalifikaciją, nes profesinis tobulinimas nesusietas su profesine karjera. Trumpai tariant, tai palikta laisvam mokytojo apsisprendimui.

Mokytojai visoje Europoje susiduria su labai panašiomis profesinės karjeros problemomis. Pradedantiesiems reikia patyrusių mokytojų, mentorių paramos dėstant konkretų dalyką, dirbant su klase, mokyklos administracijos pagalba reikalinga siekiant perprasti mokyklos vidaus gyvenimo taisykles, normas, tradicijas, bendradarbiavimą su kolegomis ir tėvais. TALIS (angl. *Teaching and Learning International Survey*) tyrimo duomenimis, dauguma mokytojų vienu ar kitu metu susiduria su trejopo pobūdžio profesinės karjeros problemomis:

- 1) bendravimo su mokiniais, jų tėvais, kolegomis;
- 2) su naujų dalykų (pvz., bendrųjų ugdymo programų), mokymo priemonių (pvz., interaktyviųjų lentų) pristatymu ar įtraukimu į mokymo / dalyko programą;
- 3) specialiųjų poreikių vaikų integravimu (įskaitant ir gabius vaikus).

Šios problemos dažniausiai sprendžiamos konsultacijų ir mokymų metu, tokiu būdu gilinamos žinios, tobulinami įgūdžiai ir keliama profesinė kvalifikacija.

Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos atlikto TALIS tyrimo duomenimis, Lietuvos mokytojai dažniausiai tobulina kvalifikaciją neformalių susitikimų metu, organizuojamuose kursuose ir skaitydami profesinę literatūrą³⁷⁵. Taip pat populiarios konferencijos ir semina-

375 Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas. (2010). *Švietimo problemos analizė*. Nr. 5 (45) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/analizes.htm ir <http://portalas.emokykla.lt>>.

rai, lankymasis ir ugdymo proceso stebėjimas kitose mokyklose (tai nėra įprasta daugelyje ES šalių). Mažiausiai dėmesio sulaukia bendradarbiavimas su kolegomis, lankymasis vienas kito pamokose ir mokymasis vienas iš kito, dalyvavimas profesinėse organizacijose ir tinkluose. Lietuvos mokytojai labiausiai linkę tobulinti savo dalyko žinias, atnaujinti didaktines kompetencijas. Tai patvirtino ir 2011 m. atliktas UAB „RAIT“ tyrimas. Išryškėjusios individualizmo ir savininkiškumo nuostatos, nes manoma „kad dalindamiesi savo sukaupta patirtimi mokytojai jaučiasi prarandantys pranašumą ir vertę“ (p. 7)³⁷⁶.

Multikultūrinės kompetencijos, valdymo ir administravimo, mokinių konsultavimo klausimai yra mažiau svarbūs. Lietuvos mokytojų profesinio tobulinimo situacija, sprendžiant iš dalyvaujančiųjų skaičiaus, atrodo labai gerai. Daugiau nei 90 procentų jų įsitraukia į įvairią kvalifikacijos tobulinimo veiklą. Tačiau dalyvavimo intensyvumas kiek mažesnis nei bendras TALIS vidurkis. Lietuvos mokytojų kvalifikacijos kėlimo prioritetai taip pat skiriasi nuo bendrų tendencijų kitose šalyse. Pavyzdžiui, gilinimasis į profesinius klausimus yra vienas iš aktualiausių daugelyje šalių, o Lietuvoje – tik ketvirtoje vietoje; aukštesnį mokslinį laipsnį suteikiančios programos taip pat nepopuliarios – tik septintoje vietoje; o šių dienų iššūkius parodančios temos (multikultūrinis ugdymas, globalizacijos problemos ir pan.) dar neatranda atgarsio Lietuvoje, kadangi aktualios temos, susijusios su kasdiene pedagoginio darbo praktika. Lietuvos mokytojai kvalifikacijos kėlimo nesieja su profesine karjera, nes nemano, kad kursai, seminarai ar kiti mokymai prisideda prie konkrečių pokyčių konkrečioje mokykloje. Lietuvos mokytojai tradicinius seminarus, kursus laiko pasenusiomis, „moraliai susidėvėjusiomis“ formomis, nemato juose praktinės naudos. Jie norėtų dalintis patirtimi, bet už tai norėtų atlygio ir bijo konkurencijos, palankiai vertina stažuotes Lietuvoje ir išvykas į užsienį, o savišvietos prasmę matytų tik tuo atveju, jei būtų ji formaliai pripažįstama. Į kvalifikacijos kėlimo organizavimą žiūrima kritiškai, nes jis nesiekiamas su konkrečiais jų darbo pokyčiais, o trumpalaikiai mokymai neduoda at-

376 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

galinio ryšio. Tyrimais patvirtinta, kad sėkmingą profesinį tobulinimąsi lemiantys veiksniai yra:

- tinkamos mokymosi formos pa(si)rinkimas;
- mokymosi trukmė;
- dalyvavimas;
- orientacija į ugdymo turinį;
- mokymo pasiūlos ir mokymosi poreikių dermė³⁷⁷.

Nors manoma, kad tradicinės profesinio tobulinimo formos – seminaurai, kursai – aukštosiose mokyklose yra šiek tiek pabodę, tačiau ne forma, bet mokymosi trukmė turi lemiamos reikšmės mokytojų profesiniam tobulėjimui. Ji turi būti pakankama, siekiant ne tik įgyti naujų žinių, bet ir jas išbandyti praktiškai ir apmąstyti naują praktiką. Kai profesinio tobulinimo veikloje dalyvauja ne pavieniai mokytojai, o jų grupės ar net visa mokyklos bendruomenė, sulaukiama geresnių rezultatų ir ilgalaikio poveikio. Prie jo neabejotinai prisideda ir mokymosi pasiūlos ir paklausos dermė, nes tada mokytojai yra tikrai išitraukę į mokymosi procesą ir jo metu įgytas žinias, įgūdžius taiko tiesioginiame darbe, patys ieško informacijos, tyrinėja, bando, kuria. Nei viena Europos Sąjungos šalis nėra griežtai nustąčiusi kurios nors vienos konkrečios vietos mokytojų kvalifikacijai tobulinti.

Pirmenybė teikiama ne konkrečiai vietai ar institucijai, bet paslaugos kokybei. Europos Sąjungos Komisija pasisako *už įvairių švietimo institucijų bendradarbiavimą ir partnerystę, skatindama mokytojus mokytis ir iš kolegų, ir iš aukštųjų mokyklų dėstytojų, iš profesionalių lektorių, atstovaujančių įvairioms organizacijoms (net ir už švietimo sistemos ribų), skatinamas mokymasis darbo vietoje*, nes ten yra palankiausios sąlygos analizuoti savo darbo praktiką, poreikius, galimybes, stebėti kolegų darbą, dalintis patirtimi ir pasiūlymais profesinei veiklai tobulinti. Europos Sąjungos dokumentuose ir praktikoje nėra nuorodos į kurį nors vieną kvalifikacijos tobulinimo modelį kaip pavyzdinį. Yra pripažįstama, kad kiekviena situacija yra labai išskirtinė, savita, reikalaujanti lankstaus požiūrio, atitinkančio tos šalies pedagogų poreikius ir lūkesčius. Lietuvoje mokytojai pasisako

377 Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., Garet, M. S. (2000). Designing Professional Development that Works. Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://exitportfolio-robertson.wiki.westga.edu/file/view/designing_professional_development_that_works.pdf>.

už galimybę mokytis mokykloje, anksčiau baigusieji aukštąsias mokyklas, norėtų klausytis savo dėstomų dalykų paskaitų universitetuose. Vietinių švietimo centrų veikla vertinama nevienareikšmiškai, nes ji skirtinguose regionuose labai skiriasi.

Trumpai apžvelgsime, kaip mokytojai tobulina, plėtoja profesines kompetencijas Suomijoje, Airijoje, Jungtinėje Karalystėje, Lenkijoje, Vokietijoje, Graikijoje.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas Suomijoje. Suomijos švietimo fenomenas aptarinėjamas bemaž dešimtmetį įvairiuose tyrimuose, ataskaitose, straipsniuose. Į klausimą, kas užtikrina sėkmės priežastį, atsakoma trumpai – mokytojai. Švietimas visada buvo integrali Suomijos socialinio ir kultūrinio gyvenimo dalis, mokytojai visuomet buvo gerbiami, o mokytojo profesija – prestižinė.

„Among young Finns, teaching is consistently the most admired profession <...>. Becoming a primary school teacher in Finland is very competitive process, and only Finland's best and brightest are able to fulfil those professional dreams <...>. Every spring, thousands of high school graduates submit their applications to the Departments of Teacher Education in eight Finnish universities. Normally it is not enough to complete high school and pass a rigours matriculation examination, successful candidates must have the highest scores and excellent interpersonal skills.“³⁷⁸

„Tarp jaunųjų suomių mokytojo profesija – nuolat viena iš geidžiamiausių <...>. Norint tapti pradinį klasių mokytoju, reikia laimėti labai sudėtingą konkursą. Tik geriausi ir gabiausi gali įgyvendinti profesinę svajonę <...>. Kiekvieną pavasarį tūkstančiai baigusiųjų vidurinę mokyklą pateikia prašymus aštuonių Suomijos universitetų mokytojų rengimo fakultetams. Neužtenka vien baigti mokyklą ir išlaikyti egzaminus, sėkmingais laikomi tie kandidatai, kurie gauna aukščiausius balus ir pademonstruoja puikius bendravimo įgūdžius.“

378 Sahlberg, P. The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. (2010). *Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>>.

Jau renkantis mokytojo profesiją reikia pademonstruoti gebėjimą suprasti profesinę literatūrą, modeliuoti/simuliuoti pedagogines situacijas, turėti aiškią profesinę motyvaciją. Labai dažnai manoma, kad lemiamas veiksnys renkantis mokytojo profesiją ir ją pasirinkus yra užmokestis, tačiau jis nėra vienintelis ir lemiamas, nes suomių mokytojų atlyginimai panašūs į kitų piliečių, gaunančių vidutinį atlyginimą ir sudarančių visuomenės viduriniąją klasę. Visi Suomijos mokytojai turi magistro laipsnį ir visi, baigę universitetus, kaip mat įgyja teisę mokyti. Taip pat yra nemažai mokytojų, turinčių daktaro laipsnius.

Suomijos mokytojams vienodai svarbu tobulinti tiek profesines, tiek asmenines kompetencijas. Todėl labai daug laiko skiriama bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiams tobulinti. Suomijoje kiekvienas mokytojas kiekvienais metais turi galimybę 2–3 darbo dienas skirti nemokamam kvalifikacijos tobulinimui. Tokia tvarka yra patvirtinta mokytojų profesinės sąjungos. Mokyklų vadovai, atsižvelgdami į šią tvarką, taip pat gali reikalausti, kad mokytojai (ypač tie, kurie retai dalyvauja profesijos tobulinimo renginiuose) nuolat keltų kvalifikaciją³⁷⁹. Jei mokytojai atsisako šios galimybės, tai direktorius (kai kuriose mokyklose) turi teisę sumažinti atlyginimą – atimti 2 ar 3 dienų uždarbį. Suomijos mokytojai mano, kad šių 2–3 dienų nepakanka, jie būtų linkę daugiau laiko skirti profesiniam tobulinimuisi. Tačiau jis brangiai kainuoja, todėl mokyklos neišgali skirti daugiau pinigų. Švietimo ministerija ir Nacionalinė švietimo taryba taip pat remia dalyvavimą kvalifikacijos tobulinimo kursuose, tačiau pasirūpinti savo mokytojų tobulinimusi formaliai yra mokyklų pareiga. Dažnai mokytojai laisvu nuo darbo metu renkasi jų poreikius atitinkančius kvalifikacijos kėlimo kursus ir net už juos susimoka³⁸⁰. Kvalifikacijos kėlimo intensyvumas ir dažnis atskiruose regionuose skiriasi. Pagrindinės kvalifikacijos kėlimo kliūtys – nuotolis, pageidaujamų programų stygius, motyvacijos stoka.

379 *Methods and practises utilized to support teachers' professional development: Current state description*. (2009). Oulu, Finland: University of Oulu, Learning and Research Services [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.2agepro.psy.lmu.de/download/teachers_prof_devel.pdf>.

380 Tuovinen, J. E. (2008). *Teacher Professionalism – Viewpoints On Best Practice, the Case of Finland* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.aare.edu.au/08pap/tuo081146.pdf>>.

Kvalifikacijos tobulinimo kursus taip pat siūlo Nacionalinis profesinio tobulinimo centras, savivaldybių suaugusiųjų švietimo centrai, atviri universitetai, švietimo skyriai, įvairios kitos organizacijos. Kvalifikacijos kėlimo poreikis dažnai būna susijęs su naujomis programomis, dėstomų dalykų pakeitimais, kitomis naujovėmis. Pastaruoju metu labai populiarus yra dalijimasis profesine patirtimi. Pavyzdžiui, mokytojai, remdamiesi savo kasdiene praktika, moko universiteto dėstytojus, o pastarieji dalijasi naujausiais tyrimais bendrų seminarų metu. Tiek vieni, tiek kiti tokių seminarų metu gali būti ir lektoriais, ir besimokančiais. Mokytojams suteikiamas tam tikras akademinis kreditų skaičius (ar akademinis valandų), kurias jie gali jas panaudoti siekdami mokslinio laipsnio ar laikydami juos įprasto kvalifikacijos kėlimo dalimi. Mokytojai daug laiko praleidžia mokykloje ne tik tiesiogiai dirbdami su mokiniais, bet ir su kolegomis – drauge aptardami pamokas, rengdamiesi joms, planuodami užklausinę veiklą ar ruošdamiesi bendruomeniniams renginiams.

Mokytojų dalyvavimą kvalifikacijos kėlimo procese stebi ir fiksuoja Statistikos departamentas ir Nacionalinė švietimo taryba. Tikrai kvalifikuotu mokytoju įprasta laikyti įgijusius magistro laipsnį ir toliau nuolat tobulinančius profesinę kvalifikaciją.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas organizuojamas taip:

- mokytojai savanoriškai prisiima atsakomybę už profesinį tobulėjimą, patys renkasi kursus, programas, ir jiems teikiama parama įvairių stipendijų forma. Darbdavys priima galutinį sprendimą apie kvalifikacijos kėlimą darbo metu;
- mokyklos prisiima atsakomybę už savo darbuotojų profesinį tobulinimą. Mokykloms skiriama parama iš savivaldybių biudžeto (apie 200 eurų mokytojui per metus);
- pati Vyriausybė per Švietimo ministeriją ir jai pavaldžias institucijas prisiima atsakomybę už mokytojų kvalifikacijos tobulinimą, ypač tais atvejais, kai reikia pristatyti naujus švietimo politikos klausimus, programas ar pan. Dalyvavimas tokiuose renginiuose yra nemokamas, tačiau kelionės, apgyvendinimo ir maitinimo išlaidų kompensavimas svarstomas kiekvienu atveju atskirai ir yra derybų objektas su darbdaviais (jei neskiriama centralizuoto finansavimo). Mokytojų profesinio tobulinimo programos sudaromos

ir centralizuotai, ir kiekvienos mokyklos atskirai, atsižvelgiant į programų pobūdį ir poreikį.

Mokytojų profesinio tobulinimo Konsultacinė taryba parengė Ossavos programą 2010–2011 m., kurios paskirtis – reformuoti mokytojų kvalifikacijos kėlimą, žvelgiant į jį sistemingai, siekiant kokybės ir efektyvumo. Pirmenybė teikiama švietimo ir organizacinei vadybai, mokytojams, kurių amžius siekia daugiau nei 55 metus, ir tiems, kurie pastaraisiais metais turėjo nedaug progų dalyvauti tęstinio mokymo renginiuose.

Suomija pasitiki savo mokytojais, vertina švietimą, tačiau taip pat jiems kelia aukštus reikalavimus. Todėl mokytojų pradinis rengimas ir tolesnis jų tobulinimas laikomas labai atsakingu ir svarbiu. Ir patys mokytojai, ir jų darbdaviai, profesinės sąjungos, kvalifikacijos kėlimo programų ir kursų rengėjai bei vykdytojai yra suinteresuoti profesinio tobulinimo kokybe ir efektyvumu.

Atliktas UAB „RAIT“ tyrimas (2011) atskleidė, kad Lietuvos mokytojai turi mažai pasitikėjimo ir pačia švietimo sistema, ir mokykla kaip organizacija (kvalifikacijos kėlimo prasme), todėl yra linkę veikti labiau individualiai, savarankiškai. Galbūt tai ir yra vienas iš galimų atsakymų, kodėl suomiams, lyginant su kitomis šalimis, pavyksta metai iš metų demonstruoti aukštus švietimo pasiekimus.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas Airijoje. Airijoje, panašiai kaip ir Suomijoje, mokytojo profesija, nepaisant nedidelio užmokesčio, yra gerbiama, nes „*mokymas vis dar išlieka perspektyvus – per pastaruosius du dešimtmečius, nepaisant konfliktų ir besikeičiančios ekonominės situacijos, jis neprarado populiarumo*“³⁸¹. Kaip ir daugelyje Skandinavijos šalių, taip ir Airijoje labai aktyvios mokytojų profesinės sąjungos, besirūpinančios ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimu. Tačiau jo finansavimu ir organizavimu dažniausiai rūpinamasi centralizuotai – valstybiniu lygmeniu.

Tačiau besikeičianti visuomeninė ekonominė situacija rodo, kad mokytojams sunku keistis didelio neužtikrintumo aplinkoje, kurioje tradiciniai mokytojo ir mokinio santykiai jau nebeveikia ir kurioje mokykla ir visuomenė turi ieškoti naujos pusiausvyros, kad galėtų funkcionuoti.

381 Murphy, I., Coolahan, J. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. CountryBackground Report for Ireland*. OECD [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/19196740.pdf>>.

Mokytojai yra atsakingi už ugdymo turinio ir formų pritaikymą besikeičiančiomis sąlygomis, todėl imasi priemonių mokytojams gelbėti. Viena iš tokių – Mokymosi tarybos (angl. *Teaching Council*) įsteigimas.

“The Council believes that the time is now right for a fresh and thorough look at teacher education to ensure that tomorrow’s teachers are competent to meet the challenges that they face and are life-long learners, continually adapting over the course of their careers to enable them to support their students’ learning<...>. In setting out its policy, the Council is cognisant of the value of education in society, of the unique role which teachers play within the education system in providing for the holistic development of students, and of the complex and intricate nature of teaching as it is elaborated in the Code of Professional Conduct for Teachers. The Council reiterates the critical objectives of promoting quality teaching and learning, as well as the centrality of the core values and professional commitments of the teaching profession as set out in the Code”³⁸².

„Taryba yra įsitikinusi, kad dabar pats laikas naujam ir atidžiam žvilgsniui į mokytojų rengimą, siekiant, kad būsiami mokytojai būtų kompetentingi sutikti iššūkius, išliktų per visą profesinę karjerą aktyviai besimokantys, padėtų mokiniams mokytis <...>. Taryba, nustatydama savo veiklos politiką, akcentuoja švietimo svarbą visuomenėje, supranta mokytojų išskirtinį vaidmenį visoje švietimo sistemoje, visapusiškai ugdant mokinius, ir mokytojo profesijos visapusiškumą ir sudėtingumą, kaip deklaruojama Profesi-niame mokytojų etikos kodekse. Taryba pabrėžia kokybiško moky-mo ir mokymosi svarbą, taip pat mokytojo profesijos pagrindines vertybes ir profesinį įsipareigojimą, taip, kaip parašyta Kodekse.“

382 *Policy on the Continuum of Teacher Education*. (2011). The Teaching Council [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <[http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP\(1\).pdf](http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP(1).pdf)>.

Taryba savo dokumente apie tęstinio mokytojo mokymosi politiką (2011)³⁸³ pabrėžia tris raktinius žodžius – inovacijos, integracija ir tobulinimas. Inovacijos siejamos su profesinių kompetencijų nuolatiniu atnaujinimu, integracija – su visų mokytojų profesinės karjeros pakopų derme ir suderintu visų institucijų ir visais lygmenimis darbu, o tobulinimas – su reflektuojančių, tyrinėjančių ir visur bei nuolat besimokančių mokytojų darbu.

Išskiriamos dvi pagrindinės kvalifikacijos tobulinimo sampratos. Pirmoji, siauroji, akcentuoja kvalifikacijos tobulinimo veiklą, kuria siekiama spręsti problemas darbo vietoje (kaip antai, mokinių vertinimas, efektyvių mokymo metodų taikymas mokant tam tikro dalyko ir pan.). Antroji, platesnė, siekia įtvirtinti nuostatą, kad kvalifikacijos tobulinimas – tai įvairi susijusi veikla, padedanti mokytojui plėsti asmeninį išsilavinimą, gilinti profesines kompetencijas, gerinti ugdymo filosofijos principų ir technikų supratimą. Airijos Vyriausybė mano, kad geriausia grąža iš būsimų investicijų į mokytojų rengimą ateis iš teisingai suprastos, kruopščiai suplanuotos ir nacionaliniu lygiu paskleistos kvalifikacijos kėlimo sistemos, besiremiančios mokytojo karjeros idėja. Airijos nacionalinę mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemos (angl. *in-career profesional development* – ICP) koncepciją sudaro tokie elementai:

- ICPD sprendimų priėmimo lygmuo. Tai gali būti nacionalinis, regioninis, vietinis ar mokyklos lygmuo;
- ICPD politikos agentai. Tai asmenys, turintys politikos formavimo galią, tokie kaip ministras ar vyriausybės departamentas, administratoriai ar politikos įgyvendintojai ir profesionalai, kurie pataria politikams;
- ICPD politikos uždaviniai. Juos sudaro kartinė veikla, tokia kaip poreikių identifikavimas, turinio sritys, finansavimas, organizacinė struktūra ir vertinimas;
- ICPD politikos vartotojai. Apima visus dalyvaujančiuosius mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginiuose. Tokie vartotojai gali būti

383 *Policy on the Continuum of Teacher Education*. (2011). The Teaching Council [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <[http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP\(1\).pdf](http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP(1).pdf)>.

atskiri asmenys, grupės, mokyklos, vietiniai švietimo vadovai/ skyriai ar visa nacionalinė švietimo sistema.

- ICPD politikos įgyvendinimo instrumentai. Jie apima įpareigojimų, skatinimų, gebėjimų kūrimą ir sistemą keičiančius mechanizmus;

Tačiau Airijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemai būdingas fragmentiškumas ir sunkumai identifikuojant ir įvertinant vykstančius kvalifikacijos tobulinimo procesus. Airijos nacionalinę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo politikos sistemą sudaro / vykdo vietinės iniciatyvos (mokyklų ar jų grupių), agentūros (vadybinės institucijos), universitetai, mokytojų centrai ir mokytojų rengimo institucijos. Nepaisant įsteigtos Mokymo tarybos, Airijoje trūksta formalizuotos nacionalinės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo politikos ir priemonių. Dabartinė sistema, besivadovaujanti iš pačių mokytojų ir mokyklų (angl. *bottom –up*) kylančiu požiūriu, susideda iš 4 pagrindinių dalyvių:

- Švietimo inspektoratų sistema, kuri organizuoja mokytojų mokymus per vasaros atostogas. Šie mokymai sutelkiami daugiausia į programos turinį.

- Mokytojų dalykininkų asociacijos, kurios nacionaliniu ir vietos lygmeniu savo nariams vykdo tam tikro dalyko kvalifikacijos tobulinimo veiklą. Ši veikla pasižymi formų įvairove: konferencijos, seminarai, mokymai, paskaitos.

- Profesinio rengimo komitetai, kurių kiekvienas turi kvalifikacijos tobulinimo padalinį, organizuojantį mokytojų ir mokyklų vadovų profesinį tobulinimą. Tokią veiklą organizuoja atskiras ar keli profesinio rengimo komitetai.

- Institucijos ir organizacijos, tokios kaip universitetai, mokytojų centrai ir įvairios vadybinės struktūros, veikiančios individualiai ir kartu su kitomis, organizuojančios įvairią kvalifikacijos tobulinimo veiklą, apimančią profesinių žinių atnaujinimą, metodologiją, klasės valdymą, administracinius klausimus ir kt.

- Patys mokytojai, tapę mokytojų mokytojais ir konsultuojantys kolegas iš savo ir kitų mokyklų savo darbo vietoje. Jie taip pat kviečiami mokyti į aukštąsias mokyklas, vykdyti ugdymo turinio kūrimo projektus.

Kvalifikacijos tobulinimo formos ir trukmė varijuoja nuo vienadienių seminarų iki savaitės trukmės, kartais ilgesnių mokymo programų. Dau-

gelis jų suteikia tik pažymėjimą apie išklaustyto valandų skaičių. Mokytojai gali projektuoti profesinę karjerą siekdami mokyklos direktoriaus, direktoriaus pavaduotojo, direktoriaus padėjėjo ar specialių pareigybų (angl. *special duties*) mokytojo vardo. Tokiu atveju jie gauna atlyginimą už pagrindinį darbą ir priedą už laiką, sugaištą papildomam darbui. Didžioji dauguma mokytojų turi galimybių įgyti papildomų kvalifikacijų, jei jie pareiškia norą, tam rengiasi ir yra palankiai įvertinami išorinių vertintojų³⁸⁴.

*“During the past decade considerable opportunities for continuing professional development have been provided for teachers. There is clear evidence that they value the availability and quality of activities provided by the various support services. The direct involvement of teachers in the design, delivery and management of support services has been a very positive feature of the activities, and there now exists a cadre of high quality trainers with generic skills in the system”.*³⁸⁵

„Per pastarąjį dešimtmetį mokytojams atsivėrė daug galimybių tobulinti profesiją. Mokytojai vertina tai, kad yra daug ir kokybiškų paslaugų, kurias siūlo įvairūs paslaugų teikėjai. Mokytojų tiesioginis įsitraukimas į profesinio tobulinimo kursų ir kitų rūšių veiklos kūrimą, įgyvendinimą ir valdymą buvo labai teigiamas dalykas, nes dabar yra tikrai gerų lektorių, išmanančių švietimo sistemą.“

Airijos mokytojai savanoriškai dalyvauja profesinio tobulinimo ir kvalifikacijos kėlimo veikloje, suprasdami tai kaip būtinybę. Nors mokytojai turi galimybių kelti kvalifikaciją darbo metu (juos pakeičia pavaduojantys mokytojai ir apmokomos kelionių išlaidos), tačiau dažniau tai vyksta laisvu nuo darbo metu, nes mokymąsi suderinti su darbu yra ganėtinai sunku.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas Jungtinėje Karalystėje. Jungtinėje Karalystėje kvalifikacijos kėlimas, taip pat kaip Suomijoje, nėra centralizuotas. Jį atlieka įvairios tiek valstybinės, tiek privačios institucijos. Mokytojai renkasi profesinio tobulinimo paslaugos teikėją, remdamiesi jo

384 Garavan, T. N. (1998). In-career professional development: the case of Irish second-level teachers. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 22. No. 9. P. 375–387.

385 *Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect*. (2004) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.crossborder.ie/pubs/scotensreport.pdf>>.

reputacija, profesionalumu, kompetencija. Centralizuotai akredituojamos tik aukštųjų mokyklų programos³⁸⁶. Kaip Suomijoje, taip ir Jungtinėje Karalystėje yra aktyvios mokytojų profesinės sąjungos (pavyzdžiui, Mokyklų ir kolegijų lyderių asociacija), besirūpinančios savo narių profesiniu tobulinimu. Jungtinėje Karalystėje plačiai paplitusi praktika remtis mokytojais lyderiais, vadovaujančiais mokytojais, kurie teikia profesinę konsultacinę pagalbą kitiems mokytojams ir mokyklų bendruomenėms. Todėl dažnai mokyklos pačios organizuoja profesinio tobulinimo kursus savo ir kitų, kaimyninių, mokyklų mokytojams.

Mokytojų profesiniam tobulinimui skiriama daug dėmesio. Visų pirma, norima, kad jie atitiktų tam tikrus standartus, o antra – parodyti, kad mokytojų profesija yra gerbiama ir jai keliama aukšti reikalavimai, taip pat kelti šios profesijos prestižą ir skatinti ją rinktis. Apie mokytojų kvalifikacijos tobulinimo svarbą liudija ir tai, kad buvo priimta Nacionalinė mokytojų kvalifikacijos tobulinimo strategija³⁸⁷, dėl kurios padidėjo finansavimas šiai sričiai, skiriamas ypatingas dėmesys mokytojų lyderystės įgūdžiams ugdyti ir numatomos galimybės pretenduoti į „mokytojo lyderio“ poziciją ir eiti šias pareigas. Mokytojams ilgą laiką buvo prieinamos trumpalaikės stažuotės šalyje ir įvairiose užsienio šalyse (pastaba: paskutinėmis žiniomis, tokių galimybių dėl ekonominių priežasčių gerokai sumažėjo), dirbantys daug papildomų pastangų reikalaujančiose ir socialiai skurdžiose mokyklose mokytojai turi teisę į 6 savaitių trukmės atostogas. Mokytojai taip pat turi galimybių padirbėti kitose, ne ugdymo institucijose, ir įgyti kitokios vertingos patirties.

“In England and Wales, the new career grade of Advanced Skills Teacher (AST), introduced in 1998, is designed to allow teachers who wish to stay in the classroom an alternative route for career development. Their role is to provide pedagogic leadership within their own and other schools; typically, they will spend 20% of their

386 Asmeninė komunikacija su organizacijos Specialist Schools and Academies Trust (SSAT), Jungtinė Karalystė, specialistais. *Specialist Schools and Academies Trust (SSAT)* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.ssatuk.co.uk/>>.

387 Ross, A., Hutchings, M. *Attracting*. (2003). Developing and Retaining Effective Teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. OECD Country Background Report. OECD [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/2635748.pdf>>.

time in an “outreach” role supporting professional development of their colleagues, and teach in class for the remaining time. Teachers can take up an AST post at any point in their career but in order to do so must pass the AST assessment. They prepare a portfolio that shows how they meet the prescribed standards for the grade, which is evaluated by an external assessor. The assessor also interviews the applicants and observes their professional practice. In July 2004 some 5 000 teachers had passed AST assessment. The intention is that the grade will ultimately form between 3% and 5% of the workforce”³⁸⁸

„Anglijoje ir Velse 1998 metais buvo įsteigta nauja patyrusio mokytojo kvalifikacinė kategorija. Tai reiškė, kad mokytojai šalia darbo klasėje gali turėti ir kitokių karjeros galimybių. Įgijusiųjų šią kvalifikacinę kategoriją pareiga taikyti lyderystės įgūdžius dirbant su savo ir kitų mokyklų mokytojais, tam skiriant apie 20 % savo darbo laiko. Mokytojai gali siekti ir įgyti šią kategoriją bet kada, tačiau privalo būti įvertinti. Jie privalo parengti kompetencijų aplanką, liudijantį apie savo atitiktį tam tikriems standartams. Išoriniai vertintojai ne tik vertina aplanką, bet ir organizuoja pokalbius su kandidatais, stebi jų darbą. 2004 metais 5 000 mokytojų buvo įvertinti kaip patyrę mokytojai ir toliau numatomas šios kategorijos augimas nuo 3 % iki 5 %.“

Jungtinėje Karalystėje yra populiarūs mokyklų tinklai, kai tam tikro regiono kelios mokyklos keičiasi patirtimi ir mokosi vienos iš kitų, sprendžia aktualias problemas. Iš patyrusių mokytojų reikalaujama, kad jie savo patirtimi dalytųsi su ne tik su kolegomis, bet ir su mokytojus rengiančiomis institucijomis ir tam skirtų 20 procentų savo darbo laiko. Mokyklų partnerystė ir bendradarbiavimas vyksta vietos, regioniniu, nacionaliniu ir tarptautiniais lygmenimis. Vietos lygiu mokyklos gali bendradarbiauti trimis formomis: sudarydamos triadas, kai bendrauja trys mokyklos; piramides, kai bendrauja skirtingo lygmens mokyklos, pavyzdžiui, viena pradinė ir viena vidurinė mokykla; mažesnę tinklą, kai bendrauja vienos

³⁸⁸ *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* (2005). OECD.

grafystės tam tikra dalis mokyklų, ar pilną tinklą, kai bendrauja visos tam tikros grafystės mokyklos.

Nacionalinio lygmens tinklas sudaromas bendradarbiaujant dviejų ar daugiau skirtingų grafysčių mokykloms. Tarptautinis bendradarbiavimas dažniausiai vyksta dalyvaujant projektinėje veikloje. Toks bendradarbiavimas laikomas rimtu kvalifikacijos tobulinimu, ugdant mokytojų suaugusiųjų mokymo, vadybines kompetencijas, skatinant atsakingumą ir įsipareigojimus platesnei švietėjų bendruomenei.

Lietuvoje gerai žinomas projektas „Besimokančių mokyklų tinklai“; Lietuvos mokyklos vis dažniau įsitraukia į nacionalinius ir tarptautinius mokyklų bendradarbiavimo projektus, tačiau nėra daug mokyklų, kurios priklausytų įvairiems tinklams ir nuolat juose dalyvautų.

Jungtinės Karalystės mokytojai skatinami imtis vadinamojo *suprantamo tyrinėjimo* (angl. *appreciative inquiry*), nes smalsus ir tyrinėjantis mokytojas yra atviras pokyčiams ir geriausiai prisideda prie visos mokyklos, kaip besimokančios bendruomenės, tobulinimo. *Suprantamas tyrinėjimas* remiasi nuostata, kad mokomasi iš geriausių aplinkos pavyzdžių. Tokio tyrinėjimo modelį sudaro vadinamosios 4 D dalys: atskleidimas (angl. *discovery*), vizija (angl. *dream*); modeliavimas (angl. *design*) ir įgyvendinimas (angl. *delivery*). Šis modelis artimas veiklos tyrimo (angl. *action reaserch*) modeliui, kai tyrinėjama aplinka, ieškant geriausių pavyzdžių, kurie atidžiai nagrinėjami, vėliau kuriama vizija, siekinys, modeliuojami visi įmanomi jos įgyvendinimo variantai, išsirenkamas geriausias variantas ir paverčiamas veiksmu, tikrove.

Nors Lietuvoje yra puikių mokytojų tyrimų pavyzdžių, visgi tyrinėjimas laikomas ne integralia mokymo(si) dalimi, bet atskiru projektu, dažnai ir užklasine veikla.

TALIS tyrimo duomenimis, Jungtinės Karalystės mokytojams skiriamos 5 dienos per metus kvalifikacijai tobulinti ar kuriai nors kitai veiklai, nesusijusiai su tiesioginiu darbu (išimtis – Škotija, kur prie 5 dienų dar papildomai skiriamos 35 valandos ir kvalifikacijos kėlimas yra tiesiogiai susijęs su mokytojų laipsniais ir atlyginimo dydžiu). Tačiau galimybė mokytis darbo metu yra ribota, todėl dauguma mokytojų kvalifikacijos tobulinimą laiko ne galimybe, o papildoma našta, nes reikia mokytis po darbo valandų ar savaitgaliais. Dažniausiai organizuojami tęstiniai vienos

dienos, o ne kelias dienas iš eilės, kursai per akademinius metus. Mokytojai patys yra suinteresuoti kelti kvalifikaciją, nes tai svarbu darbdaviams, mokyklų bendruomenei, todėl jie dažnai papildomai tobulinasi laisvu nuo darbo metu. Nors kvalifikacijos tobulinimas planuojamas įvertinus individualius poreikius (Škotijos pavyzdys), tačiau mokytojai turi atsižvelgti į bendrą mokyklos bendruomenės politiką, strategiją ir planą, taip pat paisyti nacionalinių prioritetų. Pastaruoju metu daugėja mokytojų – lyderių, studijuojančių pagal magistro programas ir besirenkančių studijų temas, artimas jų dėstomam dalykui (JK, norint dirbti mokykloje, pakanka ir bakalauro laipsnio).

Profesinio tobulinimo programos, sudaromos mokykloje, ir yra integrali mokyklų programos dalis. Universitetai stengiasi sudaryti lanksčias programas dirbančių mokytojų studijoms, darbdaviai taip pat sudaro sąlygas studijoms, tačiau mokytojai patys turi padengti visas studijų išlaidas. Atviri universitetai (nuotolinis mokymas) sudaro sąlygas mokytis savo darbo vietoje ar namuose, derinant įvairias studijų formas. Mokytojai pageidautų didesnės finansinės paramos kvalifikacijai kelti, daugiau laiko ir pavaduojančių mokytojų, kad galėtų mokytis darbo metu. Paklausios programos, susijusios su dėstomu dalyku, informacinių technologijų taikymu, ugdymo turinio individualizavimu, vertinimu, specialiųjų poreikių vaikų, talentingų vaikų mokymu.

Tačiau UAB „RAIT“ atliktas tyrimas (2011)³⁸⁹ atskleidė, kad Lietuvos mokyklose mažai kur yra planuojamas profesinis tobulinimas, paremtas individualiais poreikiais ir visos organizacijos mastu. Mažai derinami mokyklos ir mokytojų poreikiai.

Jungtinėje Karalystėje labai dažnai mokytojais priimami dirbti asmenys, neturintys profesinės kvalifikacijos ar išsilavinimo. Ji įgyjama darbo metu, sudarant galimybę mokytis iš praktikų kolegų, kelti kvalifikaciją darbovietėje, įvairiuose kursuose, studijuojant kolegijose ar universitetuose. Pradedantiesiems mokytojams taikomas indukcinis laikotarpis, kurio metu jie gauna vyresniųjų mokytojų, mentorių nuolatinę pagalbą, pavyz-

389 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

džiui, paskutinį vasaros mėnesį jiems organizuojami intensyvūs mokymai, kad atėjus rugsėjui jie būtų pasirengę dirbti mokykloje. Lietuvoje nėra galimybės dirbti mokytoju neturint profesinės kvalifikacijos.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas Lenkijoje. Lenkijos mokytojai dažnai ir nuolat tobulina profesinę kvalifikaciją. TALIS tyrimo duomenimis, beveik 90 procentų apklaustųjų kasmet dalyvauja profesinio tobulinimo veikloje³⁹⁰. Didžiausio susidomėjimo sulaukia kvalifikacijos tobulinimo veikla, susijusi su specialiųjų poreikių vaikų mokymu, mokinių elgesio problemų sprendimu, informacinių technologinių įgūdžių atnaujinimu. Tačiau, panašiai kaip ir Lietuvoje, Lenkijos mokytojai mažai dalyvauja profesiniuose tinkluose, profesinis bendradarbiavimas dažniausiai pasireiškia neformaliais pokalbiais, apsikeitimu informacija.

Lenkijoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra skiriamas į kvalifikacijos kėlimą ir kvalifikacijos tobulinimą. Mokytojų kvalifikacijos kėlimas susijęs su formaliai pripažintu sertifikavimo procesu keliant kvalifikaciją (atestacija). Tai yra privaloma. Kvalifikacijos tobulinimas yra orientuotas į mokytojo profesinių kompetencijų tobulinimą ir nėra susijęs su mokytojų atestacija bei nėra privalomas.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas organizuojamas šiomis formomis:

- individualus mokymasis, taikant nuotolinio mokymo ir konsultavimo programas mokykloje.
- tarpmokyklinis mokymasis, skirtas mokytojų mokytojams rengti ir tam tikrų dalykų mokytojų kvalifikacijai tobulinti.
- vietos švietimo valdžios pagalba ir konsultacijos apie mokymo metodus ir strategijas, mokymo programas.

Mokytojų dalykininkų kvalifikacijos tobulinimą vykdo mokytojas konsultantas. Vienas konsultantas skiriamas 120 mokytojų grupei. Konsultanto pedagoginio darbo krūvis yra 18 val. per savaitę, iš kurių dalį jis privalo skirti mokytojų kvalifikacijai tobulinti. Pagrindinis konsultantų veiklos tikslas – teikti visapusišką pagalbą konkrečiam dalyko mokytojams.

Šalyje kvalifikacijos tobulinimas vykdomas regioniniu ir nacionaliniu lygmenimis. Regioniniu lygmeniu kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikia tiek valstybinės, tiek privačios institucijos, organizuojančios skirtingo

390 *Overview of Country Results in TALIS: Poland*. (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/poland/43072689.pdf>>.

tipo kvalifikacijos tobulinimo renginius (seminarus, konsultacijas, konferencijas, kursus ir pan.), atsakingos už individualiam tobulinimuisi skirtos mokymosi medžiagos parengimą. Nacionaliniu lygmeniu veikia nacionalinės kvalifikacijos tobulinimo agentūros, pavaldžios Švietimo ministerijai. Tokios institucijos Lenkijoje yra:

- Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo centras (*Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli* – CODN), kuris atsakingas už kvalifikacijos tobulinimo standartų ir modelių kūrimą³⁹¹.
- Pedagoginės ir psichologinės pagalbos metodinis centras (*Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej*).
- Nacionalinis švietimo programų kūrimo centras (*Krajowy Ośrodek Rozwoju Programów Szkolnych*), atsakingas už kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančių institucijų ir programų akreditaciją³⁹².

Lenkijos pedagogai profesiniam tobulinimui dažniausiai renkami atostogų metų arba savaitgalius, nes, kaip ir daugelyje šalių, suderinti tiesioginį darbą su mokymusi yra sudėtinga. Lenkijos mokytojai mieliai mokosi ir iš savo kolegų šalyje ir užsienyje, dalyvauja tarptautinėse programose ir projektuose. Tačiau, kaip ir Lietuvoje, platesniems pedagoginiams mainams trukdo per mažas užsienio kalbų mokėjimas.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas Graikijoje. Graikijos mokytojų profesinės karjeros kelias nuo jau aprašytų skiriasi tuo, kad pradedantys mokytojai po studijų aukštosiose mokyklose dar dvejus metus mokosi didaktikos, ugdymo proceso administravimo ir valdymo, vertinimo, mokymo metodų ir strategijų, kitų dalykų ir tik tada įgyja teisę dirbti mokytojais³⁹³. Tolesniu profesiniu tobulinimu užsiima regioniniai mokytojų švietimo centrai, mokyklų patarėjai, mokytojų asociacijos, profesinės sąjungos ar prefektūrų darbuotojai, atsakingi už aplinkosaugą, visuomenės švietimą sveikatos klausimais ir pan. Mokytojai taip pat turi galimybių dalyvauti nacionalinio ar tarptautinio masto programose ar projektuose.

391 *Ośrodek Rozwoju Edukacji* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02], <<http://www.codn.edu.pl>>.

392 Stylianidou, F., Bagakis, G., Stamovlasis, D. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Greece*. OECD [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/greece.pdf>>.

393 Stylianidou, F., Bagakis, G., Stamovlasis, D. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Greece*. OECD [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/greece.pdf>>.

Švietimo ministerijos pareiga nustatyti strategines profesinio tobulinimo sritis ir kryptis, kaip koordinuoti šį procesą, kurti profesinio tobulinimo programas, kurių vykdymas deleguojamas akredituotoms organizacijoms, skirti lėšas ir prižiūrėti jų tikslingą naudojimą. Taigi, viena vertus, mokytojų profesinis tobulinimas yra decentralizuotas, kita vertus – centralizuotas, nes Švietimo ministerija per instituciją (angl. *OEPEK – Organization for the in-service training of teachers*) imasi koordinuoti ir kontroliuoti visų kitų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijų veiklą.

Nors Graikijos mokytojai turi daug galimybių tobulėti profesiniu aspektu, tačiau, kaip tokiomis galimybėmis pasinaudojama, koks jų poveikis, nėra iki galo aišku, nes nėra išsamų ir visapusiškų tyrimų. Apie mokytojų vertinimą pasisako profesinės sąjungos, todėl jis dažniausiai atliekamas savanoriškai kai kurių mokyklų iniciatyva, nors įstatyme numatomas mokytojų vertinimas tam tikrais periodais. Iš pradžių po dvejų metų, paskui kas treji (kai darbo stažas yra iki 12 metų) ir kas ketveri (kai darbo stažas daugiau kaip 12 metų). Tačiau tai nėra taisyklė visiems. Vertinimo procese dalyvauja siekiantieji dirbti viešajame sektoriuje, eiti aukštesnes pozicijas ar pareiškusieji norą būti vertinami. Mokytojus vertina mokyklų patarėjai ir vadovai, o pastaruosius – atsakingi savivaldybių darbuotojai ar prefektūros lygmens švietimo valdyba. Vertinama mokytojų tiriamoji veikla, pedagoginės ir didaktinės kompetencijos, komunikaciniai gebėjimai, iniciatyvumas ir lyderystė. Mokytojų vertinimas suteikia galimybių kopti karjeros laiptais – tapti mokyklų patarėjais, būti atsakingiems už sveikatos, aplinkosaugos ar kitas programas, siekti postų savivaldybių ar prefektūros lygmenimis. Tačiau pats savaime įstatymas neveikia. Mokytojai ir mokyklos vis dar vangiai dalyvauja vertinimo procese. Anot vieno iš Švietimo tyrimų centro darbuotojų, mokytojai gerai nežino, kaip yra vertinimas jų profesinis tobulėjimas ir nemato būtinumo jo sieti su karjeros perspektyvomis:

„As we have said, we agree with evaluation towards a level of improvement of the teacher and of the educational system. However, through my personal study of the criteria of evaluation and grades from the evaluators' side, I am afraid that we will have a 'dry' education system. It is possible that in the future evaluation

will be connected with salary promotion or even administrative promotion.

...As far as I know from texts on teachers' evaluation, those teachers who get low grades in the evaluation should take in-service training. Some others with very low grades should change to other public services ... How objective will these grades be? On which criteria will they be based? On scientific criteria or will other elements be introduced in the evaluators opinion?"³⁹⁴.

„Kaip jau minėjau, mes sutinkame, kad vertinimas prisideda prie mokytojų ir visos švietimo sistemos tobulinimo. Nepaisant to, aš, kaip tyrėjas ir vertintojas, išanalizavęs vertinimo kriterijus ir balus, nuogaustauju, kad tai nepagelbės, ir mes turėsime „sausą“ švietimo sistemą. Galimas dalykas, kad ateityje vertinimas bus susietas su atlyginimo augimu ar skatinimu eiti administracines pareigas.

„Kiek man žinoma, mokytojai, gaunantys žemą įvertinimą, turėtų kelti kvalifikaciją ir tobulintis. Ar objektyvus šis vertinimas? Kokiais kriterijais pagrįstas? Ar bus remiamasi moksliniais kriterijais, ar subjektyvia vertintojų nuomone?“

Graikijos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo Achilo kulnu laikoma tai, kad siūlomos programos neatitinka realių poreikių, nėra aiškos politikos ir nuoseklios praktikos, kaip organizuoti mokytojų profesinį tobulinimąsi atsižvelgiant į besikeičiančius visuomeninius iššūkius³⁹⁵.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas Vokietijoje. Jei reikėtų keliais sakiniais apibūdinti Vokietijos mokytojų kvalifikacijos tobulinimą, būtų gana sudėtinga, nes už mokytojų kvalifikacijos tobulinimą yra atsakingos skirtingos teritorijos federalinė valdžia. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas organizuojamas ir centralizuotai, ir atskiruose regionuose, ir pačiose

394 Stylianidou, F., Bagakis, G., Stamovlasis, D. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Greece*. OECD [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/greece.pdf>>.

395 Papastamatis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P., Papanis, E. (2009). *Facilitating Teachers' & Educators' Effective Professional Development. Review of European Studies*. Vol. 1. No. 2. P. 83–90.

mokyklose. Vokietijos mokytojai kelia kvalifikaciją seminarų ir paskaitų metu, skaitydami profesinę literatūrą, dalyvaudami tinklų veikloje, stebėdami, kaip dirba kiti mokytojai. Pagrindiniai trukdžiai dalyvauti profesinio tobulinimo veikloje yra pasiūla, neatitinkanti mokytojų poreikių, netinkamas profesinio tobulinimo renginių laikas ir kaina. Mokytojai pageidautų tobulinti dalykines, vadybines, klasės valdymo kompetencijas.

Dalis mokytojų, dirbančių buvusioje vakarinėje Vokietijos dalyje, turi valstybės tarnautojų statusą ir įgyja mokytojo profesiją „iki gyvos galvos“. Kadangi valstybės tarnautojai skirstomi į kategorijas, tai ir mokytojai turi atitinkamas kategorijas, kurios apibrėžia jų galimybes dirbti įvairaus lygmens ugdymo institucijose. Pavyzdžiui, vyresnieji tarnautojai dirba gimnazijose ir profesinėse mokyklose, o aukštesniojo lygio tarnautojai dirba pagrindinėse, realinėse mokyklose. Kitose Vokietijos dalyse mokytojai dirba pagal darbo sutartis, kuriose apibrėžiamas tam tikras atlygis už darbą, tačiau net ir neturėdami valstybės tarnautojo statuso, mokytojai jaučiasi ganėtinai užtikrinti dėl savo darbo, o galimybė, kad jų darbo sutartys bus nutrauktos, yra mažai tikėtina. Tokia sistema turi ir pliusų, ir minusų. Viena vertus, mokytojai gali ramiai dirbti turėdami aiškias darbo garantijas, kita vertus, tai sudaro sąlygas neveiklumui, turėti mažiau motyvacijos nuolatiniam profesiniam tobulinimuisi. Kolegos, dirbantys su mokytojais, teigia³⁹⁶, kad net mokyklų vadovai turi mažai galimybių paraginti mokytojus, kad jie dalyvautų kvalifikacijos tobulinimo kursuose, programose ir projektuose, nes ne visi turi vidinės motyvacijos, o išoriniai veiksniai nemotyvuoja nuolatiniam mokymuisi, nepasiūlo naujos pridėtinės vertės, išreikštos atlyginimo augimu ar kitomis karjeros galimybėmis. Mokytojų teises aktyviai gina profesinės sąjungos ir asociacijos, kuriose jie aktyviai dalyvauja. Atskiros Vokietijos žemės valdžia nustato, kokios kompetencijos reikalingos dirbantiems mokytojams ir kaip jos gali būti tobulinamos. Reikia pastebėti, kad Vokietijoje aiškiai atskiriamas *kvalifikacijos tobulinimas* nuo *tolesnio mokytojų mokymosi*. Pirmasis reiškia jau turimų kompetencijų tobulinimą, o antrasis – naujų įgijimą, kaip antai, antro dalyko mokymo, švietimo vadybos, administravimo ir pan. Lietuvoje mokytojai taip pat mokosi aukštesiose mokyklose ir siekia įgyti aukštesnės pakopos

396 Asmeninė komunikacija su prof. Andreas Breiter, Bremeno universiteto Informacijos valdymo ir švietimo technologijų katedros profesoriumi (2012).

išsilavinimą, įgyti teisę mokyti kitus dalykus, įgyti vadybinių kompetencijų. Vokietijoje nėra nustatyta jokie privalomų kvalifikacijos tobulinimo dienų ar valandų skaičiaus.

Dalinės išvados

Europos Sąjungos dokumentuose „kvalifikacijos kėlimo“ sąvoka keičiama į „profesinį tobulinimą“, „kompetencijų plėtoją“, „tęstinį mokymąsi“, „nuolatinį visą gyvenimą trunkantį mokymąsi“.

Kokybė ir efektyvumas – du pagrindiniai raktiniai žodžiai, apibrėžiantys bendrą Europos Sąjungos švietimo politiką.

Europos Sąjungos institucijos akcentuoja tris bendrąsias kompetencijas: gebėjimą dirbti su kitais, gebėjimą valdyti žinias, informaciją ir technologijas, gebėjimą dirbti su visuomene ir visuomenei.

Dirbant mokytoju visą gyvenimą trunkantis mokymasis ir profesinis tobulėjimas yra ne siekiamybė, bet būtinybė.

Kvalifikacijos kėlimo modeliai Europos Sąjungos šalyse varijuoja, priklausimai nuo konkrečios šalies situacijos, poreikių, tradicijų, ir yra kintantys, atsižvelgiant į laikotarpio ypatumus, švietimo politiką, pedagogų lūkesčius ir pageidavimus.

Europos Sąjungos šalyse į pedagogų kvalifikacijos kėlimą žiūrima kaip į visą gyvenimą trunkantį lavinimąsi, tobulinimąsi, reflektuojant savo ir kitų patirtis, mokantis iš artimos ir tolimos aplinkos, atsižvelgiant į savo šalies, Europos Sąjungos ir pasaulinius procesus bei pokyčius, ateities tendencijas.

Pagrindinis kvalifikacijos kėlimo tikslas – gerinti mokymą ir mokymąsi klasėje, ugdyti savarankiškai mąstančius, gebančius kūrybiškai ir sėkmingai dirbti piliečius.

Lietuvos, lyginant su bendru Europos Sąjungos kontekstu, sprendžiant iš dalyvaujančiųjų skaičiaus profesiniame tobulinimo renginiuose, padėtis yra neblogo, tačiau, skirtingai nei kitų šalių pedagogai, Lietuvos mokytojai mažai domisi globaliu mastu reikšmingomis temomis, mažai linkę dalintis savo praktika su kitais, dalyvauti profesiniuose tinkluose ir savo profesinės karjeros nesieja su kvalifikacijos kėlimu.

3. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO MODELIAVIMAS

3.1. Modeliavimo metodologija

Mokslinis modeliavimas yra abstrakčių ar konceptualių modelių kūrimas. Mokslas siūlo platų asortimentą metodų ir teorijų apie įvairių rūšių mokslinį modeliavimą. Pagrindinė teorija apie mokslinį modeliavimą yra pagrįsta filosofijos teorijos, sistemų teorijos ir žinių vizualizavimo teorijomis.

Modeliavimas yra esminė ir neatsiejama mokslinės veiklos dalis. Profesionalus modeliuotojas pasitelkia specialius gebėjimus ir metodus tam, kad galėtų gauti išvalgius, patikimus ir naudingus rezultatus. Metodai, apimantys modernius statistinius metodus, kompiuterių simuliaciją, sistemos atpažinimo ir jautrumo analizę, yra vertingi įrankiai. Tačiau jie nėra tokie svarbūs kaip galimybė suprasti kompleksinės sistemos dinamikos esmę. Šis supratimas yra reikalingas tam, kad būtų galima nustatyti, ar modelio prielaidos yra teisingos ir išsamios. Modeliuotojas turėtų gebėti atpažinti, ar modelis parodo tikrovę, ir turi mokėti atskirti teoriją ir duomenis.

Vienas pagrindinių mokslinio modeliavimo tikslų yra kiekybinius samprotavimus pritaikyti aplinkai stebėti, tikintis pamatyti tuos aspektus, kurių kiti galėjo ir nepastebėti. Dabar modeliuotojai, W. Silvert teigimu,³⁹⁷ naudoja įvairaus tipo specialią techniką, kuri įgalina atrasti tam tikrus realybės aspektus, kurie yra akivaizdūs ne kiekvienam iš mūsų. Vienas iš pagrindinių aspektų yra suprasti, kokią svarbą vaidmenį kuriant modelį atlieka prielaidos ir hipotezės. Dažniausiai modelio kūrimo procese apibūdinama sistema, daromos tam tikros prielaidos, kaip ji veikia ir kaip ji perteikiama matematinėmis lygtimis arba taikoma simulatoriams.

397 Silvert, W. (2001). Modelling as a Discipline. *General Systems*. Vol. 30 (3). P. 261.

Po simulatoriaus vienas iš finalinių žingsnių yra pripažinimas, ar galime pasitikėti duomenimis, gautais iš modelio bandymo.

Modeliavimo kaip metodo sampratą formuluosime remdamiesi mokslininkų darbais. Tai: Asher³⁹⁸, Dilts³⁹⁹, Bitinas⁴⁰⁰, Silvert⁴⁰¹, Polk ir Seifert⁴⁰², Tidikis⁴⁰³, Rothbart⁴⁰⁴, Schmidt ir Hollensen⁴⁰⁵, Rudzkiėnė, Burinskiėnė⁴⁰⁶, Rudskiėnė, Augustinaitis⁴⁰⁷, Sin-Kwok Wong⁴⁰⁸, Lewin⁴⁰⁹.

Išanalizavome ir tai, kiek pastaraisiais metais⁴¹⁰ Lietuvos mokslo diskurse modeliavimas taikytas kaip metodas. Pastebėjome, kad šis metodas labai populiarus tiek Lietuvoje, tiek kitose šalyse ir taikomas tiksliesiems mokslams – matematikai, fizikai, inžinerijai, informacinėms technologi-

-
- 398 Asher, H. B. (1983). *Causal Modeling. Quantitative applications in the social sciences*. USA: Sage Publications. [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ehis.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/e000xww_24700_AN?sid=c6126508-4dfc-446c-93fc-ea73c1c57068@sessionmgr10&vid=6>.
- 399 Дилтс, Р. (1998). *Моделирование с помощью Н/П* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 10 01]. <<http://www.litres.ru/robert-dilts/modelirovanie-s-pomoschu-nlp/>>.
- 400 Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
- 401 Silvert, W. (2001). Modelling as a Discipline. *General Systems*. Vol. 30 (3). P. 261.
- 402 Polk, T., Seifert, C. (2002). *Cognitive Modeling*. Massachusetts Institute of Technology [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ehis.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/e000xww_70961_AN?sid=c6126508-4dfc-446c-93fc-ea73c1c57068@sessionmgr10&vid=4>.
- 403 Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
- 404 Rothbart, D. (2004). *Modeling: Gateway to the Unknown. A Work by Harré Rom* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ehis.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/e000xww_210217_AN?sid=c6126508-4dfc-446c-93fc-ea73c1c57068@sessionmgr10&vid=6>.
- 405 Schmidt, M. J., Hollensen, S. (2006). *Marketing research:an international approach*. Prentice Hall.
- 406 Rudzkiėnė, V., Burinskiėnė, M. (2007). *Plėtros krypčių vertinimo ir valdymo informaciniai modeliai*. Vilnius: Technika.
- 407 Rudzkiėnė, V., Augustinaitis, A. (2009). *Lietuvos e. valdžios gairės: ateities įžvalgų tyrimas*. Vilnius: MRU.
- 408 Sin-Kwok Wong, R. (2010) *Association Models*. Sage publications [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.uread.com/book/association-models-raymond-sinkwok-edt/9781412968874>>.
- 409 Lewin, B. A. (2010). *Writing Readable Research: a Guide for Students of Social Science*. Equinox Textbooks & Surveys in Linguistics.
- 410 Lietuvos integralioje bibliotekų informacijos sistemoje LIBIS pateikiamos 384 pozicijos su reikšminiu žodžiu „modeliavimas“.

joms ir t. t. Vadybos (administravimo) srityje minėtini Gudo⁴¹¹, Pundzienės⁴¹², Drejerio⁴¹³, Tekoriaus⁴¹⁴ darbai, o edukologijos srityje tokio pobūdžio darbai yra Anužienės⁴¹⁵, Dagienės⁴¹⁶, Radzevičienės⁴¹⁷, Misiūno⁴¹⁸, Kyburienės⁴¹⁹, Navikienės⁴²⁰, Samašonok⁴²¹, Martišauskienės⁴²². Tai rodo šio metodo populiarėjimą socialiniuose moksluose, todėl tikėtina, kad parngtos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo gairės sėkmingai papildys tokio pobūdžio darbus.

Kodėl modeliavimas? Yra žinoma, kad konkretūs eksperimentai įvairiose srityse, šiuo atveju švietimo, yra gana neįprasti ir sudėtingi (dirbama su žmonėmis), gana brangūs ir trunka ilgai. Tokiu atveju modeliavimo metodas, kurio metu aprašomas tiriamasis procesas, nustatant tiriamo reiškinių savybes, tampa visapusiškai išanalizuotas. Modeliavimas tinka šiuolaikiniam mokslui ir todėl, kad dalies procesų neįmanoma atlikti eksperimentiškai arba tai padaryti labai sunku, todėl modeliavimas yra

411 Gudas, S. (2002). *Organizacijų veiklos modeliavimas*. Kaunas: KTU.

412 Pundzienė, A. (2007). *Organizacinių pokyčių veiksmų modeliavimas: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*; socialiniai mokslai, vadyba ir administravimas (03 S). Kaunas: KTU.

413 Drejeris, R. (2008). Naujų paslaugų modeliavimas: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, vadyba ir administravimas (03 S). Vilnius: VGTU.

414 Tekorius, T. (2011). *Procesų ir sistemų modeliavimas*. Kaunas: Technologija.

415 Anužienė, L. (2004). *Sisteminančios politikos mokyklos kaitoje modeliavimas*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.

416 Dagienė, V. (2005). *Informacinė kultūra bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo turinio ir mokymosi proceso modeliavimas*. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.

417 Radzevičienė, L. (2008). *Lavinamųjų klasių mokinių fizinės veiklos modeliavimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

418 Misiūnas, M. (2008). *Kokybės vadybos sistemos modeliavimas neuniversitetinio aukštojo mokslo institucijoje*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: VDU.

419 Kyburienė, L. (2009). *Socialiai integralios mokymo (-si) aplinkos klasėje modeliavimas*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: VDU.

420 Navikienė, Ž. (2010). *Modulinio mokymo modeliavimas profesinio mokymo sistemoje*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.

421 Samašonok, K. (2010). *Institucinio ugdymo ir adaptyvaus elgesio dermės modeliavimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

422 Martišauskienė, D. (2010). *Ikimokyklinio ugdymo paslaugų kokybės valdymo modeliavimas tiriant tėvų-vartotojų poreikius*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Lucilijus.

vienintelis būdas, taikomas moksliai tam tikrų hipotetinių įvykių pasekmėms apibrėžti. Visi modeliai iš esmės yra abstrakčios konstrukcijos, kuriomis mėginama pavaizduoti tik kai kurias realaus pasaulio savybes.

Modelio sąvokos apibrėžimus galima rasti ne tik moksliniuose, bet ir populariuose šaltiniuose. Pavyzdžiui, Tarptautinių žodžių žodyne⁴²³, teigiama, kad modeliavimas – tai „egzistuojančių arba kuriamų (projektuojamų) objektų tyrimas, naudojantis jų modeliais“, o „modelis – originalo atvaizdas, tapatus pasirinktu struktūros lygmeniu arba pasirinktomis funkcijomis“.

Mokslininkai modeliavimą nagrinėja įvairiais aspektais. Modeliuojant individo lygmeniu modeliavimo pagrindas, pasak R. Diltso⁴²⁴, yra neurolingvistinis programavimas (NLP) – tai originalaus elgesio tyrimas skirtingais pasireiškimo lygiais, norint išryškinti jo struktūrą ir pritaikyti funkcijas mokymosi modeliuose.

Paprastiau – modeliavimas yra supratimas, ką ir kaip žmogus daro, kad galėtų pasiekti tokių pačių rezultatų, kuriuos pasiekia asmuo modeliavimo metu. NLP modeliavimo procedūra sudaryta iš trijų dalių:

- Neuro- – nustatoma, kaip veikia smegenys.
- Lingvistinė – kalbos ir kūno kalbos (neverbalinės) nagrinėjimas ir analizavimas.
- Programavimo – surinkta medžiaga žingsnis po žingsnio sudėliojama į aprašą, kuris gali būti naudojamas mokymo metu.

Pasak metodologo R. Tidikio⁴²⁵, modeliavimas taikomas daugelyje mokslo šakų, o *sociologijoje* modeliavimo metodas suteikia galimybę tirti socialinius reiškinius atgaminant juos mintiniuose modeliuose, pakeičiančiuose pažinimo procese originalą, ir gauti naujų žinių apie tiriamąjį dalyką.

Tyrimo objekto modelis parodo materialių ar idealių elementų sistemą arba jų kombinaciją ir atgamina nagrinėjamojo dalyko struktūrinius ir funkcinis, priežasties ir pasekmės bei genetinius jo elementų ryšius. Esminiai modelio bruožai: modelis ir originalas visada subjektui yra objekto

423 Vaitkevičiūtė, V. (2007). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.

424 Дилтс, Р. (1998). *Моделирование с помощью НЛП* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 10 01]. <<http://www.litres.ru/robert-dilts/modelirovanie-s-pomoschu-nlp/>>.

425 Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.

atitikmuo; pažinimo procese modelis pakeičia objektą ir pats tampa tyrimo objektu; modelis supaprastinta forma atgamina tyrimo objektą; jis naudojamas sumodeliuotam objektui pažinti, naujai informacijai apie objektą gauti; pasitelkiant modelį gautos žinios gali būti naudojamos giliau suprasti originalui. Modelis dažniausiai naudojamas tais atvejais, kai dėl tam tikrų priežasčių dominančio objekto tiesiogiai negalima nagrinėti arba netikslinga, nes visa tai susiję su nemažais sunkumais.

Socialinis modeliavimas, kaip sisteminio tyrimo metodas, atskleidžia vertingas pažintines galimybes. Pagrindinius reikalavimus, susijusius su modelių kūrimu ir keliamus adekvatiems sudėtingiems socialinės tikrovės reiškiniams ir procesams nagrinėti, galima išreikšti šiais principais:

- gnoseologinių ir aksiologinių požiūrių vienovė realizuojant modelius ir interpretuojant rezultatus;
- vientisa, daugiaaspektė socialinių objektų raiška naudojamų modelių sistemoje;
- tam tikro masto formalizuotų modelių atitiktis, atskleidžianti tiriamojo dalyko turinio savitumą.

Socialinių modelių sociologijoje savitumas yra nulemtas specifinių sociologinio tyrimo tikslų, uždavinių ir būdų. Atsižvelgiant į tyrimo uždavinius, pažinimo procese modeliai gali būti taikomi tiek empiriniu, tiek teoriniu žinių lygiu. Empiriniu lygiu modelio žinios paprastai atlieka šias funkcijas: matavimo (socialinių charakteristikų nustatymo) ir aprašomąją (empirinių tyrimų rezultatų fiksavimas ir jų išraiška mokslo sąvokose); teoriniu lygiu – aiškinamąją (tyrimo objektų esmės atskleidimo), kriterinę (kai kurių teorinių teiginių arba hipotezių sistemos teisingumo patikrinimo), prognostinę (nagrinėjamos sistemos ateities būklės vertinimą). Atskiros funkcijos (aiškinamoji ir prognostinė) gali būti taikomos tiek empiriniu, tiek teoriniu žinių lygmeniu.

Taikant modeliavimo metodą, būtina atsižvelgti į vidaus logiką, kuri paprastai nuosekliai išreiškiama šiuose etapuose: tyrimo problemos formulavimas, modeliavimo tikslo ir uždavinių iškėlimas, būtinumo taikyti modeliavimo metodą pagrindimas; teorinis pasirengimas modeliavimo procesui (tyrimo objekto sisteminė analizė, tyrimo dalyko sistemos įsivaizdavimas (vizija); conceptualaus modelio sudarymas (veiksmų mechanizmų ir modelio struktūrinių vienetų sąveikos įsivaizdavimas, rodiklių

formulavimas); formalizuoto modelio tam tikru lygiu konstravimas (kintamųjų erdvės formavimas ir jų aprašymas modelio vienetų terminais, duomenų rinkimas ir modelio parametrų bei santykių identifikavimas, modelio verifikacija); modelių tyrimas ir naujos informacijos gavimas; perėjimas nuo gautos modelinės informacijos prie žinių apie tyrimo dalyką perstruktūrinimą (deformalizacija ir turinio interpretacija, analizė, apibendrinimas ir paaiškinimas), modelio žinių įtraukimas į teorinių žinių apie tyrimo objektą sistemą. Sociologijoje sukaupia nemaža patirtis sudarant aprašomuosius, analizės, empirinių duomenų apibendrinimo modelius, taip pat teorinių tikimybinių ir statistinių metodų modelius. Ieškant kintamųjų priklausomybės ir nustatant reikšmingiausius veiksnius, taikomi *regresinės ir dispersinės analizės* modeliai; informacijai sutraukti, slaptiems veiksniams ir indeksams sudaryti taikomi *faktorių ir latentinės struktūrinės analizės* modeliai; objektų požymių išsidėstymo struktūrai erdveje nagrinėti taikomi *klasifikaciniai modeliai*; lentelių sąsajų analizei – *daugiamatės diskretinės analizės ir duomenų analizės modeliai*. Sociologiniams taikomiesiems tyrimams efektyviai taikomas *imitacinis modeliavimas*, kuriuo tiriami socialiniai reiškiniai ir procesai, kai tiriamojo objekto kokybinė prigimtis iškreipiama mažiausiai ir pakankamai tiksliai parodo objekto būsenų kitimo dinamiką tam tikru laikotarpiu. Išskiriamos trys klasės sociologijoje taikomų imitacinių modelių: *materialiniai modeliai*, kurių specifiniai socialiniai objektai yra žmonės (paprastai tai žaidybiniai modeliai); idealūs modeliai (mašinų modeliai); *mišrieji modeliai*, kuriuose derinami pirmųjų dviejų klasių elementai. Tam tikros klasės modelių taikymas priklauso nuo tyrimo tikslų ir uždavinių. Perspektyviausiai sociologiniams tyrimams taikomi idealūs modeliai, orientuoti į formalių priemonių aprašymą, socialinių sistemų (objektų) relevantinius aspektus. Tobulinant ir vis aktyviau naudojant modelius, taip pat didėjant sunkumams naujoms žinioms gauti, modeliavimas tampa vienu iš svarbiausių sociologinio tyrimo metodų.

R. Tidikį papildo V. Rudzkienė⁴²⁶, kuri teigia, kad pagrindinis mokslo elementas yra modelis ir šiuo metu moksle dažnai vartojamas terminas – modeliu pagrįstas požiūris (angl. *model-based view*), o ne senesnis – semantinis požiūris (angl. *semantic view*), nors modelis nenubrėžia aiškios

426 Rudzkienė, V., Burinskienė, M. (2007). *Plėtros kryptčių vertinimo ir valdymo informaciniai modeliai*. Vilnius: Technika.

ribos tarp jo ir teorijos, kadangi teorija gali būti suprantama kaip teorinių modelių rinkinys.

Pasak V. Rudzkienės⁴²⁷, klausimas, ar modeliai yra empiriškai teisingi, neturi prasmės, kadangi to nė negali būti. Reikėtų klausti ne apie modelio empirinį teisingumą, bet apie nagrinėjamo modelio tinkamumą konkrečiu empiriniu atveju. Su tuo yra susijęs ir klausimas, ar modeliai tam tikrais atžvilgiais atitinka nagrinėjamą realaus pasaulio dalį ir:

- ar jie yra pakankamai tikslūs;
- ar tinka tam tikru tiksliai apibrėžtu tikslu;
- ar aiškinamasis reiškinys logiškai išplaukia iš modelio, pritaikyto konkrečiai realaus pasaulio daliai.

M. J. Schmid ir S. Hollensen⁴²⁸ nurodo, kad geras modelis turi atitikti daugelį sąlygų:

- būti išsamus: turi būti įtraukti visi svarbūs ryšiai;
- paprastas: visi ryšiai, kurie reikšmingai nepalengvina reiškinio supratimo, turi būti pašalinti;
- pasižymėti maža paklaida ar triukšmo lygiu;
- neklaidingas: išorinės struktūros ar kintamieji neturi trukdyti suprasti vidinių priežastinių ryšių, taip pat netikri atsitiktiniai ryšiai neturi būti supainioti su reikšminiais ryšiais.
- išmatuojamas: modelio kintamuosius turi būti galima kiekybiškai įvertinti. Kadangi žodiniai arba verbaliniai modeliai irgi gali būti taikomi, apie juos reiktų kalbėti atskirai.
- būti pagrįstas ir patikimas: visas modelis kaip ir atskiros jo dalys turi būti pagrįstos ir patikimos.
- robastiškas: stabilus ir nejautrus mažiems išorės pokyčiams;
- logiškai neprieštaringas;
- pasižymėti geromis naudojimo savybėmis: pavyzdžiui, tiesinio programavimo ar lošimų teorijos metodai pasižymi geromis teorinėmis savybėmis, tačiau dažnai mažai tinka kasdieniam naudojimui;
- visapusiškas: turi gerai būti pritaikomas įvairiose vietose ir situacijose;

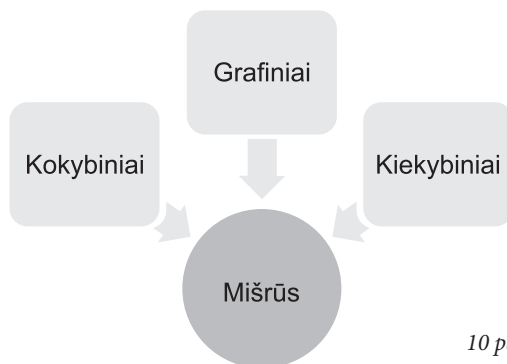
427 Rudzkienė, V., Burinskienė, M. (2007). *Plėtros kryptių vertinimo ir valdymo informaciniai modeliai*. Vilnius: Technika.

428 Schmidt, M. J., Hollensen, S. (2006). *Marketing research: an international approach*. London: Prentice Hall.

- lengvai pateikiamas; rezultatus ir išvadas turi lengvai suprasti vadybininkai ir sprendimų priėmėjai;
- teisingas: neprieštarauti žinomiems faktams.

Anot R. Tidikio⁴²⁹, modeliavimo teorijoje modeliai skirstomi:

- *idealus modelis*: mintinis nusikaltimo ar kurio nors epizodo vaizdas, atkurtas tyrėjo sąmonėje išstudijavus ir sugretinus byloje surinktus įrodymus.
- *materialus struktūrinis modelis*: įvairūs maketai, muliažai, pėdsakų kopijos, daiktai analogai, pakeičiantys tikruosius daiktus, taip pat aplinkos, tam tikrų objektų rekonstrukcija, pvz.: skulptūrinė veido rekonstrukcija pagal kaukolę, pėdsako atlieja.
- *funkcinis modelis*: tiriami įvairaus sudėtingumo procesai – pėdsakų susidarymo mechanizmas, technologiniai procesai. <...>. Modeliavimo metodo esminis privalumas yra tolygus jo tikslui – tai prevencija. Antrasis privalumas – galima tirti modelius tokių „daiktų“, kurių pačių ištirti negalima dėl tam tikrų priežasčių, o gautos išvados apie modelį pritaikomos jo prototipui. Tačiau šis metodas turi ir trūkumų – tai netikslumai, kurie kartais pasitaiko darant tam tikras išvadas apie prototipą. Tačiau šis trūkumas nėra svarbus, nes modeliavimo kaip prognostinio metodo esmė yra ne prognozės tikslumas, o tos prognozės numatytų nusikaltimų prevencija.



10 pav. Modelių tipai⁴³⁰

429 Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.

430 Rudzkienė, V., Burinskienė, M. (2007). *Plėtos kryptų vertinimo ir valdymo informaciniai modeliai*. Vilnius: Technika.

Kaip teigia V. Rudzkienė, žvelgiant iš tyrimo metodų pusės, visi modeliai gali būti suskirstyti į keturias plačias grupes: kokybiniai, grafiniai, kiekybiniai ir mišrūs (10 pav.). Mokslininkės teigimu⁴³¹, kiekybiniai metodai siejami su filosofine pozityvizmo, o kokybiniai su fenomenologijos kryptimi. Teigdama, kad visuomenės švietimas (nors ir turėdama galvoje teisinį švietimą) išryškėja kaip metarefleksijos fenomeno sritis, reikalaujanti nuolatinio dėmesio jos interpretacijoms, tam pritaria ir V. Žydžiūnaitė⁴³².

Studijos autoriai labiausiai gilinasi į kokybinius modelius, nes būtent pagal šį tipą modeliavo pedagogų kvalifikacijos tobulinimosi procesus. Pastarieji modeliai suteikia prasmę idėjoms ir įvykiams, todėl pasižymi subjektyvumu. Modeliams sudaryti dažniausiai taikomi šie kokybiniai metodai:

- literatūros apžvalga;
- ekspertinis vertinimas;
- scenarijai;
- SSGG analizė;
- lyginamoji analizė (angl. *benchmarking*);
- aplinkos skenavimas;
- smegenų šturmas.

Šiuolaikiniai duomenų modeliai, kurie remiasi klasikine ANSI/SPARC schema, taip pat skirstomi į tris modeliavimo lygius:

- konceptualus (tikslas – ištirti koncepcijas ir aukšto lygio statines struktūras),
- loginis (tikslas – pateikti informacijos struktūrą, apibrėžti koncepcijų tipus, jų atributus ir ryšius tarp koncepcijų,
- fizinis (tikslas – atsižvelgiant į duomenų savybes, sukonstruoti galimas taikymo schemas).

Konceptualiam modeliui taikomas vaizdinis metodas (diagrama), vaizduojantis priežastinius faktorių ryšius, kurie, manoma, yra reikšmingi nagrinėjamai problemai ar objektui. Geras modelis turėtų aiškiai susieti objektą su jį tiesiogiai veikiančiais faktoriais (tiesioginėmis grėsmėmis ar galimybėmis), netiesioginiais faktoriais ir strateginėmis veiklomis, kurios

431 Ten pat.

432 Žydžiūnaitė, V., Neifachas, S., Zubrickaja, E. (2011). *Teisinio visuomenės švietimo strategijos modeliavimas: mokslo studija*. Kaunas: VDU.

lemia šiuos faktorius. Konceptualus modelis turėtų būti lydimas tekstinio aprašymo, kuris sudarytą diagramą paaiškintų žodžiais. Sudarant konceptualų modelį reikia aprašyti visus į modelį įtraukiamus elementus ir šių elementų elgseną apibūrinančias taisykles. Konceptualaus modelio pranašumas yra tas, kad jis yra vizualus ir jame lengva pamatyti grėsmes ir galimybes, o trūkumas – modelis dažnai tampa labai sudėtingas ir nevaldomas (siekiant to išvengti stengiamasi vadovautis taisykle: viename puslapyje negali būti daugiau kaip 25 diagramos elementai. Modeliuojant, pasak Rudzkienės⁴³³, svarbu, kad kompleksinių sistemų modeliavimo procesas taptų korektiškesnis, aiškesnis ir lengviau pritaikomas, kai pradeda ma nuo *konceptualaus modelio*, kuris naudoja žmonėms lengvai suprantamas koncepcijas ir kalbą; modeliavimo procesą tęsiant nuo konceptualaus iki fizinio lygmens *su kiekvienu lygiu didėja struktūrizuotos informacijos kiekis*; būtent dėl šios priežasties lengviau pradėti nuo *konceptualaus duomenų modelio* (kuriame apibūrinamos koncepcijos ir duomenų tarpusavio ryšiai), tada pereiti prie *loginio duomenų modelio* (nustatant modelio detales) ir galiausiai sukurti *fizinį modelį* (jau žinant tiksliai, kaip sukurtas modelis bus įdiegtas).

Tradiciškai konceptualaus modelio sukūrimo schema apima šiuos etapus:

1. Nagrinėjamo reiškinių apibrėžimą;
2. Šio reiškinių atvaizdavimą gramatinėmis konstrukcijomis ir žemėlapiu sudarymą;
3. Norimų patikrinti teorinių teiginių prioritetų nustatymą;
4. Tinkamų tyrimo ir matavimo metodų parinkimą;
5. Duomenų rinkimo strategijos detalizavimą;
6. Priimtinių duomenų analizės metodų parinkimą;
7. Žemėlapiu struktūros analizę ir palyginimą.

Svarbu atsakyti į klausimą, kiek modeliavimas yra tinkamas ugdymo srityje, nes būtent pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra priskiriamas šiai sričiai. Pasak tai pagrindusio B. Bitino⁴³⁴, idealizavimo padarinys – pažinimo objektų teoriniai modeliai. Todėl *modeliavimą* galima laikyti

433 Rudzkienė, V., Burinskienė, M. (2007). *Plėtros kryptių vertinimo ir valdymo informaciniai modeliai*. Vilnius: Technika.

434 Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.

vienu iš idealizavimo variantų. Objektų modeliavimo esmė – išvadų, padarytų nagrinėjant modelius, priskyrimas patiems originalams (tiriamiesiems objektams). Kitaip sakant, vietoje manipuliavimo stebėjimo objektais nagrinėjamas jų pakaitalas, pasižymintis kai kuriomis savybėmis, kurios, tyrėjo požiūriu, atitinka objektų savybes. Teoriniai modeliai paprastai reiškiami matematine kalba; inžinieriai dažnai konstruoja materialius modelius, tai yra sukuria daug mažesnio mastelio planuojamą įrenginį. Medicinoje daugelis tyrimų atliekama su gyvūnais, kurių organizmo savybės labai panašios į žmogaus organizmo savybes. Kitaip sakant, tyrimo objektų modeliavimas yra labai paplitęs mokslinio pažinimo metodas. Deja, ugdymo pakaitalo nėra. Tiesa, gyvūnų dresiravimas, jų mokymas atlikti eksperimentui reikiamus veiksmus padėjo geriau suprasti paprasčiausių įgūdžių formavimosi mechanizmą. Tačiau gyvūnai gali kaupti tik individualią patirtį, o ugdymo paskirtis yra perduoti apibendrintą žmonijos patirtį, kuri su aktualiausiais ugdytinio poreikiais siejama tik netiesiogiai – per daugelį tarpinių grandžių. Taip pat nepavyko sumodeliuoti ugdymo proceso, remiantis, pavyzdžiui, baigtinių automatų matematine teorija.

Paprastus ugdymo reiškinius įmanoma aprašyti stochastinių procesų modeliais, tačiau kol kas nepasisekė jų pagrindu sukurti bent artutinį ugdymo proceso modelį. Naujų galimybių teikia kompiuterių taikymas. Kompiuteriu gali būti imituojami žmogaus mąstymo, vadinasi, ir ugdymo ypatumai. Todėl kompiuteriais realizuojami modeliai vadinami imitaciniais; kompiuteriniu mąstymu ar išmokimu kartojami žmogaus veiklos rezultatai, nors pats procesas nėra adekvatus. Svarbiausia, kad galima parašyti kompiuteriu realizuojamas programas, kuriomis imituojamas pats mokymo ir mokymosi procesas; šiuos modelius, iš pradžių gana tolimus nuo realių procesų, kompiuteris gali tobulinti, analizuodamas duomenis, kuriuos jam pateikia tyrėjas. Tokie mokymo modeliai, skirtingai nuo tradiciniais didaktiniais testais grindžiamo programuoto mokymo, pagrįsti kompiuterio gebėjimu suvokti tekstų prasmę ar net žodžiu (mokytojo ar mokinio) pasakytus teiginius. Vadinasi, „pedagogiškai išlavintas“ kompiuteris imituoja pedagoginį bendravimą, o kartu visą šį procesą detalai fiksuoja ir analizuoja. Tad kompiuteriu galima patikrinti visus mokymo variantus ir geriausius iš jų atrinkti bandymui

realiomis ugdymo sąlygomis. Praktikoje jau taikomi daliniai mokymo proceso komponentų modeliai (mokymo turinys, mokymo rezultatų tikrinimas, ugdymo metodų parinkimas ir pan.); bendrųjų mokymo proceso imitacinių modelių kol kas nėra, tačiau tai, matyt, yra tik laiko klausimas. Mažiau vilčių teikia auklėjimo proceso modeliavimas, kuriuo siekiama internalizuoti vertybes: kol kas tik fantastiniuose kūriniuose vaizduojami robotai, pasižymintys tokiomis žmogiškomis savybėmis, kaip emocinis santykis su tikrove, socialinės nuostatos ir pan.

Edukologijos teorinių darbų autoriai neretai kuria įsivaizduojamus ugdymo modelius, ypač tada, kai kyla mintis sukonstruoti ugdymą, grindžiamą ugdymo mokslams dar nežinomais principais. Tyrėjas mintyse nagrinėja, kaip jam kilusi idėja gali būti realizuota konkrečiomis ugdymo sąlygomis, kaip reikia pertvarkyti ugdymo realybės komponentus, kad būtų sudarytos palankios sąlygos idėjai realizuoti. Ryškiausias įsivaizduojamo ugdymo modelio pavyzdys – Ž. Ž. Ruso (J. J. Rousseau) suformuluota laisvojo ugdymo koncepcija, kuri iki mūsų dienų daro didelį poveikį ugdymo teorijai, nors pats autorius jos nepagrindė jokia realia ugdymo praktika.

Šių dienų teoriniams tyrimams įsivaizduojamam ugdymo modeliui tikrinti naudojamos kitų mokslininkų paskelbtos empirinės išvados, taip pat jų gauti tyrimų duomenys. Jei tokių išvadų ir duomenų pakanka, modelis gali būti naujos ugdymo koncepcijos pagrindas. Priešingu atveju teoretikas renkasi vieną iš variantų: modelį gali atmesti, gali organizuoti specialius tyrimus jam patvirtinti, pagaliau jis gali tobulinti patį modelį. Labai dažnai mintyse kuriamas ugdymo modelis yra bendresnės idėjos konkretinimas, tai yra abstrakti ugdymo idėja, mintyse susieta su realia situacija, tampa ugdymo procesą reguliuojančia jėga. Kitaip sakant, iš idealizuotų dalinių objektų mintyse konstruojamas apibendrintas, realybę atitinkantis ugdymo modelis. Šitaip šalinamas empirinių tyrimų metu suskaidytas į pavienius komponentus ir elementus ugdymo proceso vaizdinys. Žinoma, ir toks modelis yra ribotas. Pavyzdžiui, konstruojant mintinį auklėjimo proceso modelį, reikia atsisakyti socialinio turinio, nagrinėti tik procesuales komponentus – auklėjimo tikslų formulavimą, jų internalizavimo mechanizmą, pedagogines priemones, kuriomis šis internalizavimas realizuojamas, auklėjimo rezultatų diag-

nozavimą ir auklėjimo proceso valdymą (pedagoginius sprendimus). Toks modelis grindžiamas prielaida, kad ugdytiniais pateikiamos tik humaniškumo principą atitinkančios vertybės, todėl auklėjimo turinio varijavimas neturi esminės įtakos procesui. Tačiau tolesnis mintinis konkretinimas padeda konstruoti ir dalinius auklėjimo modelius, pasižyminčius specifiskomis bendrajame modelyje nenumatytomis savybėmis.

Įsivaizduojamų ugdymo modelių metodas itin produktyvus grupinės mokslinės veiklos sąlygomis, susiformavus mokslinei mokyklai, jungiančiai teorinius ir empirinius tyrimus. Tokiomis sąlygomis nauja ugdymo idėja, išreikšta įsivaizduojamu teoriniu modeliu, empiriniais tyrimais ne tik tikrinama, bet ir iš karto pildoma, tikslinama ar koreguojama kitokia forma. Pasak R. I. Arends⁴³⁵, modelis turi derėti su kognityviosios psichologijos žiniomis apie tai, kaip žmonės tvarko, perdirba bei įsima naują informaciją, ir todėl, kad įvairūs modelio komponentai turi būti nuodugnai tiriami, taigi modelis remiasi realiomis, nors galbūt ne visuomet nuosekliomis ir nepriekaištingomis žiniomis.

Modeliavimas ir sistema. Anot K. L. Bertalanffy⁴³⁶, sistemą galima apibūdinti kaip grupę tarpusavyje sąveikaujančių elementų, veikiančių drauge siekiant tam tikro tikslo. Vien tik atskiri elementai, tarpusavyje nesąveikaujantys ir neveikiantys vienas kito, sistemos nesudaro. Kaip kad akmenų krūva yra tik paprasčiausia krūva, ir norint sudaryti iš jų sistemą, reikia juos sujungti tarpusavyje – tarkime, pastatyti sieną ar pilį. Aišku, kad tokia sudaryta struktūra yra daugiau ar mažiau pastovi, statinė. Kalbėti apie šios sistemos „tikslą siekimą“ galima tik turint galvoje žmones, kurie statė pilis ar sienas siekdami kokio nors tikslo.

Kita vertus, nors sistema ir turi tikslą (suteiktą iš išorės arba susidariusį pačioje sistemoje), tačiau būna taip, kad ji negali to tikslo pasiekti (pvz., aplinkoje trūksta deguonies arba sustoja širdis, arba kraujas neišsivaina deguonies ir t. t.). Tada sistema gali suirti (prarasti vientisumą, sudedamųjų dalių tarpusavio ryšius) arba persitvarkyti (pasipildyti naujais elementais arba / ir sąryšiais). Pagrindinės sistemos charakteristikos yra:

435 Arends, R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.

436 Bertalanffy, K. L. (1950). An Outline of General System Theory. *British Journal for the Philosophy of Science*. No. 1. P. 139–164.

- a) Sistemą sudaro vienareikšmiškai identifikuojami elementai.
- b) Šie elementai yra susieti ryšiais, kurie sudaro sistemos struktūrą (kuria galima nupiešti). Būtent dėl ryšių tarp elementų sistema tampa daugiau negu atskirų visiškai nepriklausomų elementų rinkinys.
- c) Kiekviena sistema turi ribas, atskiriančias sistemą nuo jos aplinkos; ta riba yra daugiau ar mažiau pralaidi, t. y. ne visam laikui atskirianti sistemos elementus nuo tų elementų, kurie sistemai nepriklauso. Tai reiškia, kad sistemos ribos gali keistis.
- d) Sistemos elementų būseną (nebūtinai visų elementų) kinta laike – t. y. sistema yra dinamiška (priešingai statiškoms sistemoms, kurios nesikeičia laike). Dėl to galima stebėti vienokią ar kitokią sistemos elgseną.
- e) Sistemos būsenos kitimas (elgsena) yra glaudžiai susijęs su sistemos tikslais. Nors iš pirmo žvilgsnio sistemos tikslų nustatymas gali pasirodyti subjektyvus ir jų pasirinkimas priklauso nuo tyrinėtojo skonio, tačiau juose galima įžvelgti labai svarbių sistemos vidinių ir objektyvių bruožų pasireiškimą.

Sisteminis požiūris į reiškinius. Šiuo metu labai akcentuojamas sisteminis požiūris, kuris priešpastatomas daliniam, arba taškiniam požiūriui į nagrinėjamus reiškinius. Sisteminis požiūris į reiškinius tiek kasdieniame gyvenime, politikoje ar ekonomikoje, tiek moksliniuose tyrimuose apima sistemos elementų sąveiką, sudarančių bendrą visumą – vientisą sistemą. Iš tiesų tokiai sistemų analizei reikalingos įvairių disciplinų žinios, kurios leidžia pamatyti kiekvienoje srityje nustatytus dėsningumus. Pavyzdžiui, analizuojant įmonę kaip vientisą sistemą, be abejo, prireiks rinkos ekonomikos, darbo sociologijos ir gamybos technologijos žinių. Nagrinėjant miesto sistemos vystymąsi reikia pasitelkti politikos mokslo, geografijos, ekonomikos ir sociologijos žinias.

Susipažinus, kas yra sistema, ir žinant, kad ją galima aprašyti, toliau galima pereiti prie aprašymo būdų nagrinėjimo. Tam tinka modeliavimas, kuris kam nors atstovauja. Tai leidžia suprasti, kad tikrovėje yra vienaip, o modelis yra tarsi supaprastintas tikrovės atvaizdavimas.

Žmogus modeliuoja nuolatos, nors apie tai ir negalvoja – tai vyksta automatiškai. Supančio pasaulio vaizdas, perteikiamas akimis, taip pat yra modelis. Jis yra gerokai paprastesnis negu realus pasaulis ir išreiškia kai kuriuos labai svarbius bruožus. Modelis gali būti statiškas arba dinamiš-

kas. Statistkame modelyje niekas nesikeičia, o dinamiskame vyksta tam tikri pasikeitimai – keiãiasi modelį sudarančių kintamųjų reikšmės.

Pasak sistemų ir modeliavimo sąveiką analizuojančios V. Rudzkiënės⁴³⁷, aplinkai įvertinti ir prognozuoti negali būti taikomi vien statiniai tiesiniai modeliai. Aplinkos pokyčiai iš esmės yra dinaminiai ir netiesiniai, o maži sistemos parametrų pokyčiai gali sukelti netikėtus, dramatinius ir sunkiai numatomus rezultatus. Todėl paradigma, kuri akcentuoja netikėtumus, netiesiškumą ir teigiamus grįžtamus ryšius (pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio autorių nuomone, ši paradigma tinkama švietimo sričiai), įgyja vis didesnę reikšmę analizuojant globalių sistemų veikimą ir todėl sudarant sistemų modelius vis svarbesni tampa komponentai, kompleksiskai parodantys sistemos dalis.

Modelio kūrimo procesas. Modeliavimas kaip modelio kūrimas yra konceptualus reiškinių atspindys. Dažniausiai modelis gali išreikšti nuo vieno iki kelių reiškinių aspektų, o du to paties reiškinių modeliai bus visiškai skirtingi, kur skirtumas reikš kur kas daugiau nei skirtingus pavadinimus. Tai gali būti susiję su skirtingais reikalavimais, keliamais modeliams ir naudotojams, arba koncepciniais ar estetiniais modeliuotojų suvokimo skirtumais, taip pat nevienodais sprendimais, priimtais kuriant modelį. Estetiniai sumetimai, kurie gali daryti įtaką modelio struktūrai, gali būti tik modeliuotojo teikiama pirmenybė sumažėjusiai ontologijai. Dėl šios priežasties naudotojai turi suprasti tikrąjį modelio tikslą ir jo prielaidų pagrįstumą. Modeliai iš esmės yra skirti kūrybiškai panaudoti chaosui.

Modelio vystymo procesas. Modelis pirmiausia yra įvertinamas pagal empirinių duomenų patikimumą; bet kuris modelis, nesuderinamas su gaunamais stebėjimais, turi būti pakeistas arba atmestas. Tačiau tik empirinių duomenų atitikimas nėra pakankamas pagrindas, kad modelis būtų pripažintas tinkamu. Kiti svarbūs modelio kūrimo veiksniai yra:

- galimybė paaiškinti buvusius stebėjimus;
- galimybė nuspėti ateities stebėjimus;
- galimybė valdyti procesus;
- naudojimo sąnaudos, ypač esant kelių modelių kombinacijoms;
- paprastumas arba net estetinė išvaizda.

⁴³⁷ Rudzkiënė, V., Burinskienė, M. (2007). *Plėtros kryptų vertinimo ir valdymo informaciniai modeliai*. Vilnius: Technika.

Modelis yra fizikinis, matematinis ar loginis sistemos esybių, reiškinių ar procesų atvaizdavimas. Simuliacija yra modelio įgyvendinamumas. Simuliacija suteikia modeliui gyvybę ir parodo, kaip elgsis atskiri objektai ar reiškiniai. Tai naudinga testuojant, atliekant analizę arba mokymus, kur tikras pasaulio sistemas gali išreikšti modeliai. Mokslininkams modeliaimas padeda praplėsti suvokimo ribas. Modeliai, pateikti programiškai, leidžia mokslininkams simuliuoti, vizualizuoti ir manipuluoti aplinkinio pasaulio esybes, reiškinius ir procesus.

V. Rudzkienė⁴³⁸, kalbėdama apie modelio vystymo procesą, išskiria scenarijų metodą ir, pasak jos, veiklos scenarijų analizę sudaro galimybes sistemiškai įvertinti galimas nežinomas ateities versijas. Taip pat ji akcentuoja, kad modelis negali būti taikomas iškart, nepatikrinus patikimumo, o pati metodologija paremta dviem pagrindiniais principais: ateitis apmąstyta ir pokyčiai įvertinti, o kadangi ateitis yra neapibrėžta ir apie ją galima mąstyti tik tikimybiškai, galimų scenarijų spektras yra didelis. R. I. Arends⁴³⁹ modeliui priskiria tokius vaidmenis, kaip mokomoji paskirtis ir sąveika su aplinkos struktūra. Modelio mokomoji paskirtis: padėti mokytojams, mokyklų vadovams ir kitiems, dalyvaujantiems tobulinant pedagogų kvalifikaciją, įgyti, asimiliuoti ir išlaikyti informaciją apie šį procesą. Modelis padeda formuoti ir plėsti savo sąvokų struktūrą ir ugdytis įpročius specifiškai mąstyti apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimą gautą informaciją ir ją taikyti praktiškai, t. y. modeliuojant savo ar institucijos kvalifikacijos tobulinimą.

Modelis suteikia pedagogų kvalifikacijos tobulinimui ir tobulinimosi aplinkai griežtesnę struktūrą, todėl siekiami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rezultatai turi būti kur kas geresni. Ypač tai naudinga pedagogams arba pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizatoriams, kurie šioje srityje patirties neturi arba turi gana mažai.

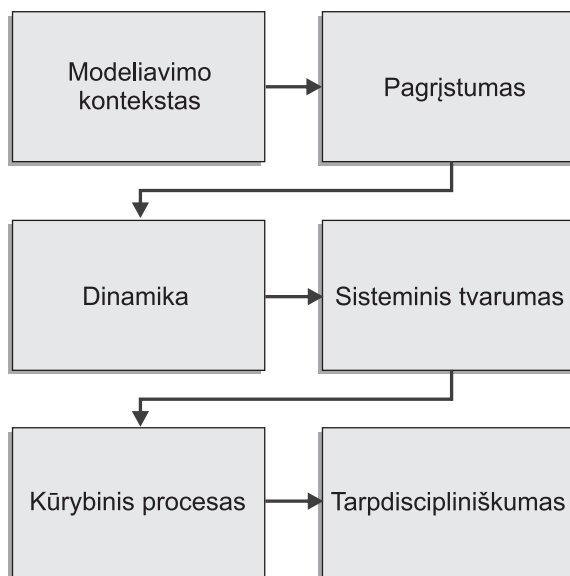
Norint pasiekti gerų rezultatų, taikant modelį, reikia, kad visos sąlygos, kurios numatytos modelyje, būtų vykdomos.

438 Rudzkienė, V., Augustinaitis, A. (2009). *Lietuvos e. valdžios gairės: ateities išvalgų tyrimas*. Vilnius: MRU.

439 Arends, R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.

Remiantis bendrąja modelio kūrimo struktūra pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliai buvo kuriami pagal toliau apibūdintus struktūrinius elementus (11 pav.).

Modelio kontekstas. Abiejų pedagogų kuriamų kvalifikacijos tobulinimo modelių tipai yra kokybiniai funkciniai. Jiems sukurti buvo taikyti šie metodai: literatūros ir dokumentų analizė, metaanalizė, SSGG analizė, lyginamoji analizė, atvejo studija, ekspertinis tyrimas. Kuriant modelius buvo laikomasi iškelto tikslo: vykstantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesas yra chaotiškas, neužtikrina reikiamos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės, todėl reikalingas sisteminis požiūris į pedagogų kvalifikacijos kėlimą, pagrįstas modelių realizavimu. Šis tikslas yra realiai pasiekiamas įgyvendinant Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo uždavinius, kurie yra sudėtinė visą gyvenimą trunkančio mokymosi sistemos dalis.



11 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo loginė struktūra

Pagrįstumas ir tarpdiscipliniškumas. Modeliai aktualūs edukologijos, viešojo valdymo mokslo prasme, nes Lietuvos mokslo diskurse to nebuvo

daryta. Taikomąja prasme jie aktualūs specialistams, kurių veikla susijusi su kvalifikacijos tobulinimo organizavimu, ir pedagogams kaip kvalifikacijos tobulinimo paslaugų vartotojams. Sukurti modeliai siejasi ir remiasi vadybos, viešojo administravimo, sociologijos, edukologijos mokslais.

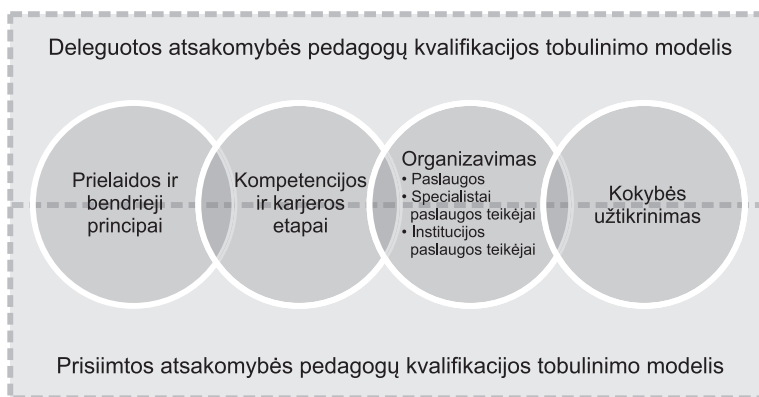
Sisteminis tvarumas. Kuriant deleguotos atsakomybės ir prisiimtoms atsakomybės modelius buvo remiamasi Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tradicijomis, naujausiais švietimo politikos juridiniais dokumentais, ekspertinėmis išvalgomis ir kitų šalių gerąja patirtimi pedagogų kvalifikacijos kėlimo srityje, todėl modeliai yra empiriškai tikslūs.

Dinamika. Kadangi pasirinktas modeliavimo tipas yra funkcinis, o jo esmė yra vadybinių fazių numatymas ir pagrindimas, tai modelio kūrėjai modeliuose numatė ir išryškino šias fazes: inicijavimą, planavimą, organizavimą, programų įgyvendinimą, vertinimą. Modelių santykis su sistema yra akivaizdus, kadangi abiejuose modeliuose yra parodyti ryšiai su Švietimo ir mokslo ministerija ir jos padaliniais, kurie dalyvauja organizuojant ir įgyvendinant pedagogų kvalifikacijos kėlimą, savivaldybėmis, kurios yra regioninės švietimo politikos formuotojos ir įgyvendintojos, aukštosiomis mokyklomis.

Kūrybinis procesas. Kuriant modelius buvo atsižvelgta į užsakovo – Švietimo ir mokslo ministerijos ir jos padalinio Ugdymo plėtotės centro – strategines nuostatas vykdant pedagogų kvalifikacijos tobulinimą: tai teorinių šaltinių analizavimo, atliktų tyrimų apie pedagogų kvalifikacijos kėlimą analizės, naujų tyrimų strategijos numatymo, teorinės ir empirinės medžiagos analizės, parengtų modelių pristatymo suinteresuotiems asmenims šešiuose regionuose, modelių pristatymo užsakovams – Švietimo ir mokslo ministerijai ir Ugdymo plėtotės centrui – ir modelių koregavimo atsižvelgiant į gautas pastabas ir pristatymo respublikinėje švietimo politikų ir administratorių konferencijoje.

3.2. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo bendrieji principai ir prielaidos

Remiantis ankstesniuose skyriuose atlikta Lietuvos švietimo dokumentų, teisės aktų analize, atliktais tyrimais ir aptartomis modeliavimo gairėmis, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo aprašo pagrindiniais komponentais laikytini: bendroji dalis, apibrėžianti modelio prielaidas ir bendruosius principus; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tikslinių grupių kompetencijų ir karjeros etapų pristatymas; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos, teikėjai ir jų funkcijos; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimas; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimo pagrindimas (12 pav.).



12 pav. PKT modelių pagrindiniai komponentai

Ypatingas dėmesys skiriamas modelių teoriniam pagrindimui, situacijos analizei ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos stiprybių ir silpnųbių analizei. Studijos autoriai laikosi nuostatos, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimas turi būti grindžiamas pagrindinėmis Lietuvos švietimo sistemos vertybinėmis nuostatomis, principais, tikslais ir uždaviniais ir išlaikyti modeliuojamų procesų integralumą Lietuvos švietimo sistemoje. Siūlomų modeliavimo galimybių specifiškumą lemia tai, kad bendrieji švietimo sistemos principai, nuostatos, vizijos pateikiami

per aprašomo reiškinių – pedagogų kvalifikacijos tobulinimo – prizmę. Kiti, autorių manymu, ypač svarbūs ir tarpusavyje tiesiogiai susiję pagrindiniai modeliavimo komponentai – tikslinės grupės (pedagogų) kompetencijų ir karjeros galimybių analizė – atskleidžia pristatomų modelių vystymosi kryptį ir poveikio objektą. Savaime suprantama, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos privalo būti integruotos į bendrą švietimo paslaugų sistemą: ir teisiškai, ir finansiškai. Todėl autoriai, pateikdami modelių organizacinės aplinkos apibrėžtį, siekė pagrįsti skirtingų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjus (asmenis ir institucijas) bendroje švietimo paslaugų sistemoje. Kaip atskiras modelių komponentas išskiriamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimas, suteikiantis grįžtamąjį ryšį ne tik asmeniniu, instituciniu ar tarpinstituciniu lygmenimis, bet ir lemiantis principinių nuostatų refleksyvųjį ir laiku atliekamą kriterinį vertinimą.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo bendrieji principai. Ugdymo paradigmų šiuolaikinės kaitos sąlygomis transformuojantis iš esmės dominavusiai klasikinio mokymo/si paradigmai (ugdymo procesą traktuojančiai kaip visuomenės apibendrintą patirties – žinių, vertybių, protinės ir praktinės veiklos gebėjimų) į laisvojo ugdymo paradigmą (orientuota į asmeninę iniciatyvą realizuojančią asmenybę) aktuali tampa mokytojų rengimo ir profesinio tobulėjimo paradigmos kaita⁴⁴⁰. Vis dar dominuojant į mokomąjį dalyką orientuotai mokytojo paradigmai esantis gana natūralus konservatyvumas eliminuoja pedagoginį novatoriškumą. Todėl šiandien pedagogų profesinis tobulinimas turi būti suprantamas kaip ilgalaikis procesas, suteikiantis galimybes nuolat ir sistemingai tobulintis.

Kuriant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius remiamasi **šiomis teorijomis ir principais**:

- **Konstruktyvizmo teorija**, t. y. mokytojas laikomas aktyviai besimokančiu, gebančiu planuoti savo veiklą, ją reflektuoti, tobulinti ir keisti, atsižvelgiant į konkrečią situaciją ir kontekstą;

- **Sistemų teorija**, t. y. pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema suprantama kaip atvira sistema, kurios vienos dalies pokyčiai lemia kitų sistemos dalių pokyčius;

440 Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.

• **Mezirovo transformacinė mokymosi teorija**, kurioje mokymosi tikslas – savarankiškas mąstymas. Kritinis patirties apmąstymas yra transformacinio mokymosi kertinis akmuo⁴⁴¹;

• **Nuoseklumu ir individualumu**, t. y. požiūriu į mokymąsi kaip ilgalaikį procesą, kurio metu senos žinios apmąstomos, susiejamos su naujai atsiradusiomis žiniomis ir patirtimi;

• **Kontekstualumu**, t. y. tam tikro konkretaus konteksto paisymu, atsižvelgiant į konkrečią mokytojo darbo vietą, aplinką (klasę, mokyklą ir pan.), šalies socialines ir ekonomines tendencijas;

• **Konstrukcine sąveika**, t. y. mokytojo bendradarbiavimu su besimokančiais (vaikais, suaugusiais); kitais ugdytojais (mokytojais, tėvais); švietimo vadybininkais, švietimo administratoriais, švietimo politikais ir kitais suinteresuotais asmenimis);

• **Holistiškumu** – į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą žiūrima kaip į nuolatinio profesinio tobulinimo(si) ir karjeros visumą;

• **Kaita** – pripažįstamas įvykusių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pokyčių negrįžtamumas (decentralizacija, regioninių švietimo centrų atsiradimas, paslaugų teikėjų įvairovė, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo grindimas kompetencijomis ir pan.);

• **Tvariu prioritetiškumu** (arba *prioritetiniu tvarumu*) – vertinama įvairių prioritetų dermė (individualių ir institucinių, regioninių ir nacionalinių, nacionalinių ir tarptautinių);

• **Atsinaujinimu** – remiamasi tarptautinėmis tendencijomis (globalizacija, mobilumas, galimybė keisti profesiją, įvairus karjeros kelias ir kt.);

• **Sistemingumu** – permainas numatoma vykdyti ilgesnį laikotarpį, atsižvelgiant į visus organizacijos lygmenis;

• **Paslaugų prieinamumu** – kvalifikacijos tobulinimo paslaugos turi pasiekti visus pedagogus visuose Lietuvos regionuose;

• **Dinamiškumu ir lankstumu** – pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema turi atitikti nuolat kintančias visuomenės reikmes ir pasižymėti formų įvairove;

441 Burkšaitienė, N., Šliogerienė, J. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas universitete*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto leidybos centras.

• **Laisvu apsisprendimu** – akcentuojama kiekvieno pedagogo laisvė rinktis jam reikalingas kvalifikacijos tobulinimo paslaugas;

• **Lygiomis galimybėmis** – kiekvienam asmeniui sudaromos sąlygos tobulinti turimą kvalifikaciją ar įgyti naują;

• **Tęstinumu** – pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema yra lanksti, atvira, pagrįsta įvairių formų ir institucijų sąveika, ji sudaro sąlygas kiekvienam asmeniui mokytis visą gyvenimą.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimas atitinka Mokymosi visą gyvenimą strategijos plėtros uždavinius⁴⁴²:

1. Sukurti neformaliojo ir savaiminio mokymosi būdais įgytų kompetencijų įvertinimo ir pripažinimo mechanizmus.
2. Kurti modulines profesinės kvalifikacijos įgijimo ir tobulinimo programas, grindžiamas kompetencijomis, ir numatyti jų įnašą siekiant tam tikrų kvalifikacijų.
3. Kurti ir tobulinti mokymo programas, skirtas profesinei specializacijai gerinti.
4. Kurti mechanizmus, kurie leistų mažoms įmonėms kurti mokymosi konsorciumus, sudarančius sąlygas pasiūlyti savo darbuotojams mokymosi galimybes, panašias į tas, kurias savo darbuotojams gali suteikti didelės ir turtingesnės įmonės.
5. Diferencijuotai plėtoti mokymosi visą gyvenimą regioninę struktūrą.
6. Įdiegti vidiniu ir išoriniu auditu grindžiamą kokybės užtikrinimo sistemą visuose švietimo sistemos sektoriuose.

Kuriant modelius remtasi suaugusiųjų mokymosi bruožais, kuriuose akcentuojamas: suaugusių asmenų savarankiškumas ir gebėjimas kurti savą mokymosi aplinką; rėmimasis turima patirtimi, nuo kurios priklauso pasiryžimas mokytis ir vertinti mokymąsi; perėjimas įvairių augimo stadijų, kurios veikia požiūrį į mokymąsi; mokymasis siekiant konkrečių tikslų⁴⁴³.

Modeliuojant remtasi ir pasauliniame kontekste plačiai nagrinėjamos organizacijų žmogiškųjų išteklių valdymo srities – vystymo, ugdymo (apiimančio organizacijos žmogiškųjų išteklių mokymą, ugdymą, vystymą (angl. *human resource development*)) – teoriniais ir praktiniais principais,

442 Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija. *Valstybės žinios*. 2004. Nr. 56-1957.

443 Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.

nagrinėjančiais profesinį tobulėjimą tiek iš individų, tiek iš organizacijos, visuomenės ar net pasaulinių plėtros pozicijų. Šiame kontekste profesinis tobulėjimas, siejamas su pagrindinių su mokymusi susijusių veiklos rūšių visuma, su pokyčiais ir individualiu, ir organizaciniu lygmenimis, atskleidžia požiūrį į darbuotoją iš holistinės perspektyvos ir yra susijęs su pagrindinių kompetencijų, reikalingų individo, komandos ar organizacijos vystymuisi, nustatymu ir tobulinimu, siekiant dabarties ir ateities tikslų, su pačioje organizacijoje teikiamų mokymo paslaugų valdymu, individualiu ir organizaciniu mokymusi⁴⁴⁴.

Modeliuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesus laikytasi nuostatos, kad mokytojus būtina įtraukti priimant sprendimus dėl kvalifikacijos tobulinimo; padėti jiems numatyti savo kryptį ir tikslus ir profesionaliai tenkinti poreikius; pradedant darbą, remtis besimokančiųjų patirtimi, skatinti mokytojus dalyvauti aptariant mokymosi metodus ir kuriant mokytis palankią aplinką, skatinant kritinį, refleksyvų mąstymą, padedantį besimokantiejiems tirti kultūrines, organizacines nuostatas ir savo veiklą, sudaryti sąlygas priimti sprendimus, raginti kelti ir spręsti problemas, kurti pagarbų klimatą ir sudaryti sąlygas bendrauti mažoms grupėms⁴⁴⁵.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas modeliuojamas ir orientuojantis į ateities lyderystę, kuri yra:

1. Kolektyvinė, o ne individualistinė, apimanti visus organizacijos narius, lanksti ir atsinaujanti.
2. Reaguojanti į vidinius poreikius. Skiriant daugiau dėmesio lyderystės santykių aspektams, bus galima anksti pastebėti potencialias problemas ir greitai pasinaudoti atsivėrusioms galimybėms.
3. Pirmiausia skatinanti mokymąsi, o ne rezultatus. Kiekvienam teikiama individuali mokymosi pagalba ir sudaroma individuali mokymosi programa.
4. Daugiasluoksni ir tinklinė vietos, nacionaliniu ir globaliu mastu.

444 Wang, J., Hutchins, H. M., Garavan, T. N. (2009). Exploring Human Resource Development: A Levels of Analysis Approach. *Human Resource Development Review*. Vol. 8, No. 1. P. 22–53 [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://rcemorissa.org/E-Journal/HR%20Business%20Review/2009/March%202009/02-HRD%20Review%20March%202009.pdf>>.

445 Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.

5. Inovacinė. Aktualiausias žinių ir inovacijų kūrimas, leisiantis organizacijai išlaikyti konkurencinį pranašumą rinkoje.

Studijos autorių nuomone, siekiant, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimas būtų efektyvus, būtina:

- aiškus dėmesio nukreipimas į mokymąsi ir mokinius;
- organizacijos tobulėjimas kaip prielaida individualiam tobulėjimui remti;
- nusiteikimas didelėms permainoms ir kantrus jų įgyvendinimas mažais žingsneliais, nors numatomos permainos yra didelio masto;
- supratimas, kad profesinis tobulinimasis yra natūralus ir nenutrūkstamas procesas.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo prielaidos. Švietimas – veikla, kuria siekiama suteikti asmeniui visaverčio savarankiško gyvenimo pagrindus ir padėti jam nuolat tobulinti savo gebėjimus⁴⁴⁶. Remiantis šiuolaikinėmis globalizuoto pasaulio tendencijomis pedagogų profesinį augimą būtina suprasti kaip ilgalaikį tobulėjimo procesą, besiremiantį patirtimi ir galimybėmis. Šiuolaikiniam mokytojui nepakanka tobulinti tradicines funkcijas, jis dažnai turi imtis naujų, neįprastų vaidmenų. Ši nauja patirtis siejama su nuolatiniu mokytojo profesinių įgūdžių atnaujinimu. Įsigali mokytojų nuolatinio mokymosi paradigma, kai dedamos pastangos sujungti mokytojų ir mokyklos poreikius, kad kiekvienas mokytojas jaustų asmeninį ir profesinį pasitenkinimą⁴⁴⁷, o mokytojų mokymasis taptų mokyklos tobulinimo tikslu ir tarpiniu rezultatu⁴⁴⁸. Pedagogai, mokyklų vadovai ir pedagogų mokytojai yra pagrindiniai veikėjai, nuo kurių priklauso švietimo ir mokytojų rengimo sistemos palaikymas ir tobulinimas. Lietuvos valstybės ilgalaikės raidos strategijoje⁴⁴⁹ pažymima, kad vienas iš uždavinių mokslo ir švietimo srityje – pertvarkyti ir išplėtoti pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistemas, suderinti jas su švietimo tikslais ir uždaviniais siekiant parengti mokytojus dirbti žinių vi-

446 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.

447 Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.

448 Ten pat.

449 Valstybės ilgalaikės raidos strategija. *Valstybės žinios*, 2002. Nr. 113-5029.

suomenėje. Nacionalinėje Lisabonos strategijos įgyvendinimo programoje⁴⁵⁰ numatoma tobulinti švietimo įstaigų pedagoginio personalo kvalifikaciją ir įvykdyti kvalifikacijos tobulinimo sistemos pertvarką. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje⁴⁵¹ akcentuojama galimybių nuolat įvairiapusiškai tobulintis sudarymo svarba.

2011 metais, remdamiesi moksliniais tyrimo pagrindais, empirinių tyrimų duomenimis, teisiniais dokumentais, užsienio šalių patirties analize, tyrėjų asmenine praktine patirtimi, studijos autoriai išanalizavo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemą Lietuvoje⁴⁵². Ieškant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo plėtros galimybių ir gilinantis į esamą situaciją buvo atlikta pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojančių teisės aktų analizė, įvertintos paslaugų teikimą vykdančių įstaigų, institucijų ir kitų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų funkcijos; gilinasi į paslaugų teikimą vykdančių specialistų rengimą ir kvalifikaciją; vadybinius ir edukacinius taikomus paslaugų kokybės vertinimo būdus bei priemones; išnagrinėtos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tendencijos Europos Sąjungos šalyse. Buvo apsibrėžta, kad, kalbant apie analizuojamos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo srities vidinę aplinką, vertinama organizacinė veikla, kuri vyksta mokyklose, švietimo centruose, savivaldybėse, t. y. subjektuose, esančiuose arti kvalifikacijos paslaugos gavėjo. Analizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos galimybes ir grėsmes vadovautasi nuostata, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo, kaip srities, išorinė veikla yra tokių subjektų kaip Seimas, Švietimo ir mokslo ministerija ir jos įgaliota institucija – Ugdymo plėtotės centras – veikimas. Vadovaudamiesi šia nuostata studijos autoriai kaip galimybių ir grėsmių dimensiją įvardino galimas tikėtinas aplinkybes, kurias analizuojamoje srityje gali lemti / sukurti minėti subjektai, o tai turės analizuojamai sričiai realios naudos (galimybės), arba ką daryti, jei minėti subjektai sukurs tokias aplinkybes, dėl kurių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemai bus padaryta žala.

450 Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa. *Valstybės žinios*, 2005. Nr. 139-5019.

451 Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija. *Valstybės žinios*. 2004. Nr. 56-1957.

452 *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos Lietuvoje analizė*, 2011 [interaktyvus]. internetinė prieiga: <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/PKT_analize.pdf>.

Visapusiškai išanalizavus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemą, išskirtos sistemos stiprybės, silpnybės, grėsmės ir galimybės. Kaip pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos **stipriosios pusės įvardijamos:** aiški ir decentralizuota pedagogų kvalifikacijos tobulinimo finansavimo sistema (*mokinio krepšelis, projektiniai pinigai*); užtikrintas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų prieinamumas: išplėtotas mokytojų švietimo centrų tinklas regionuose; aiškos centrų funkcijos; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų, priemonių įvairovė; projektų ir programų, integruojančių PKT kaip vieną iš veiklų, gausa. Kaip stiprybę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje galima išskirti mėginimą remtis mokyklų prioritetais ir mokytojų poreikiais.

Kaip silpnybės įvardintas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso organizavimo chaotiškumas, t. y. aiškaus vadybinio modelio stoka; formuluotas ir uždaras paslaugų vertinimas (*nepakankamai vertinama teikiamų paslaugų kokybė bei minimaliai ir nepakankamai aiškiai panaudojama vertinimo metu gauta informacija apie teiktas paslaugas ar jų teikėjus*), kuris siejasi su aiškos orientacijos į rezultatą (*klasės, mokyklos lygmeniu*) stoka.

Analizuotuose moksliniuose tyrimuose⁴⁵³ pažymimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginių trumpalaikiškumas, pasigendama renginių, orientuotų į ilgalaikį poveikį; akcentuojamas mokyklų ir individualių mokytojo poreikių dermės trūkumas; mokytojų, mokyklos ir švietimo centrų profesinės patirties dalinimosi stoka; ribotos galimybės mokykloms ir mokytojams pasirinkti pageidaujamą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos teikėją (*jei pinigai patenka tik į savivaldybės švietimo centrą – tai iš dalies pažeidžia decentralizacijos principą*).

Kaip atskira silpnybė pažymimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo supratimo siaurumas (*vyrauja domėjimasis dėstomo dalyko tobulinimu*,

453 Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita. (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto sociologijos katedra [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>.

Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

mažai skiriama dėmesio naujovėms, susijusioms su globaliais pokyčiais, visuomeninėmis tendencijomis) ir informacijos apie teikiamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas prieinamumo, išsamumo stoka.

Galimybės siejamos su sukurta tarpusavyje derančių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo dokumentų sistema; rėmimusi valstybine švietimo strategija, realiai pripažįstamais Europos Sąjungos prioritetais: kokybė, efektyvumas, tęstinis mokymasis, partnerystė, mobilumas (*orientacija į Europos Sąjungos standartus*), orientacija į patobulintą mokytojų profesijos kompetencijos aprašą, kaip svarbiausią norminį dokumentą.

Numatomos **grėsmės** siejamos su bendros pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos neturėjimu, Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo strategijoje numatytų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo nuostatų įgyvendinimo ir sisteminio kokybės vertinimo nebuvimu (*nėra aiškių kokybės vertinimo kriterijų, neaiškus tolesnis akreditavimo sistemos likimas*); pedagoginės kvalifikacijos reikalavimų orientavimu ne į kompetencijas, o į formalius reikalavimus; formalios ir neformalios veiksmų koordinacijos tarp pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijų stoka; viešųjų pirkimų įstatymo trikdžiais (Viešųjų pirkimų įstatymas orientuotas į pigią prekę (*mažiausią kainą*)).

Įvertinus atliktos analizės rezultatus numatytos trys pagrindinės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos kryptys:

- Didinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybes, parengiant strategiškai pagrįstą pedagogų kvalifikacijos koncepciją ir atnaujinant Mokytojų profesijos kompetencijų aprašą, kompetencijas siejant su mokytojo pedagogine kvalifikacija.

- Plėtoti esančias pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos stiprybes, atkreipiant dėmesį į būtinybę tobulinti šios sistemos viduje proceso organizavimo vadybinį modelį ir paslaugos vertinimą kaip kontekstualaus ir sisteminio proceso monitoringą.

- Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą planuoti strategiškai visais lygmenimis (valstybė, savivaldybė, mokykla, mokytojas) pagal numatytus prioritetus ir sieti su pokyčiais ugdymo procese, kurių kryptis būtų finansinis skatinimas ir/ ar karjeros galimybės.

3.3. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimas

Teorinis modeliavimo pagrindimas. Tradicinė profesinio tobulinimo sistema dažniausiai suprantama kaip darbas su praktikuojančiais mokytojais (angl. *in-service*), kai vyriausybė aiškiai nustato profesinio tobulinimo tikslus, standartus ir kontroliuoja procesą, o aukštosios mokyklos, konsultantai, darbdaviai, kiti veikiantys asmenys ir organizacijos atlieka tik tų tikslų įgyvendintojų vaidmenį⁴⁵⁴. Tokios tradicinės sistemos, nors daug kur dar tebegyvuojančios, laikomos nevysiškai veiksmingomis šiais laikais visų pirma dėl to, kad mažai remiamasi konkrečiu kontekstu: tuo, kas vyksta klasėje, mokykloje, bendruomenėje, taip pat mažai vietos paliekama individualiam planavimui, praktinei mokytojų patirčiai ir refleksijai.

A. Hargreaves⁴⁵⁵, M. Fullan⁴⁵⁶, T. R. Guskey⁴⁵⁷ ir kiti XX a. pedagogikos klasikai teigia, kad profesinio tobulinimo(si) sėkmė tiesiogiai priklauso nuo pačių mokytojų motyvacijos, ištraukimo į šį procesą, mokyklos bendruomenės aktyvaus dalyvavimo, nuolatinio proceso reflektavimo, kai remiamasi moksliniais įrodymais ir praktika grįstu mokymu(si). Kitaip tariant, jie pasisako už tokią profesinio tobulinimo(si) sistemą ir modelius, kurių pagrindinė ašis yra mokytojas ir jo poreikiai, mokytojas ir jo konkretus darbas klasėje ir mokyklos bendruomenėje. Kaip rodo daugelio šalių pavyzdžiai, nuo to, kaip organizuojamas profesinis mokytojų tobulinimas didžia dalimi priklauso visos švietimo reformos sėkmė⁴⁵⁸.

Mokslinėje literatūroje⁴⁵⁹ išskiriamos dvi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo kryptys (13 pav.). Viena yra grindžiama atsakomybės ir funkcijų delegavimu, labiau akcentuoja centralizacijos, standar-

454 Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard –based Professional development system. *Teaching and Teacher Education*, T. 14 (1). P. 127–140.

455 Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber.

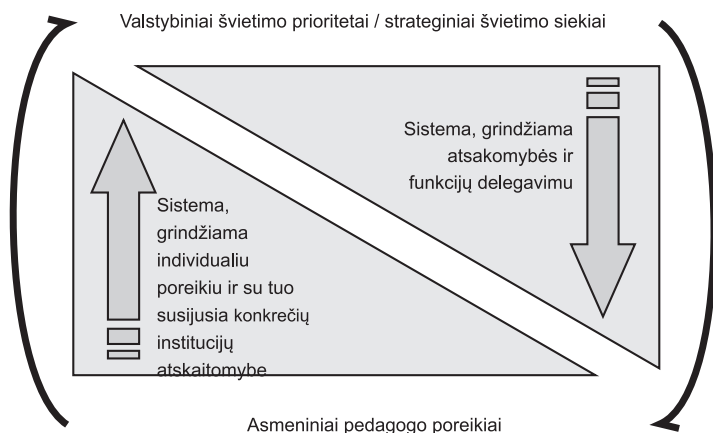
456 Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto Alba.

457 Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.

458 Villegas-Reimers, E. *Teacher professional development: an international review of the literature. International Institute for Education Planning*. UNESCO [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <<http://www.unesco.org/iiep>. - p. 24>.

459 Hooker, M. *Models and Best Practises in Teacher Professional Development* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 05 30]. <http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf>.

tizacijos tendencijas, kitoje išryškinamos liberalizavimo, decentralizavimo galimybės, akcentuojant rėmimąsi individualiais tobulinimosi poreikiais. *Centralizuotas* arba *standartizuotas* modelis labiau sufokusuotas į dalyko disciplinų studijas, o profesinį (psichologinį, didaktinį) ugdymą traktuoja kaip papildomą, remiasi idėja⁴⁶⁰, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas inicijuojamas, organizuojamas aukštesniu lygmeniu, siekiant greičiau ir plačiau paskleisti naujoves. Pedagogas yra šio gerai organizuoto proceso dalyvis, įsiliejantis į bendrą srautą, dalyvaujantis mokymo veikloje ir ten įgytą patirtį pakopiniu būdu perduodantis savo mokyklos kolegoms.



13 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo kryptys

Tokio modelio *stipriosios pusės*:

- greitai ir efektyviai naujovės pristatomos didelei auditorijai;
- mokytojai turi galimybių susipažinti su kolegomis iš kitų regionų, miestų;
- mokytojai įpareigoti daryti plačią sklaidą regione, mokykloje (tampa kitų mokytojais);
- aiškiai parodomi nacionaliniai prioritetai ar tuo metu aktualūs problemų sprendimo būdai.

460 Hooker, M. *Models and Best Practises in Teacher Professional Development* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 05 30], <http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf>.

Modelio *silpnosios pusės*:

- mažiau paisoma individualių poreikių;
- mokytojai mažiau turi vidinės motyvacijos;
- mokytojams gali būti nepriimtina tapti tokiu būdu įgytų žinių nešėjais (ypač jei jos asmeniškai jiems neaktualios), kitų mokytojų;
- vienkartiniai, vienoje vietoje (dažnai toli esančioje nuo mokytojo įprastos natūralios aplinkos) koncentruoti mokymai neduoda ilgalaikio efekto.

Kitas modelis yra *decentralizuotas* arba *liberalusis*, kuris, pasak mokslininkų⁴⁶¹, pabrėžia mokytojo (individualių) ir mokyklos (organizacinių) poreikių pirmumą, atkreipiant dėmesį į tai, kad ne dalyko žinios, bet saviraiška yra pagrindinis tobulinimosi tikslas. Individualūs (mokytojo) ir organizaciniai (mokyklos) poreikiai yra tarpusavyje derinami, planuojami ir tenkinami abipusiu susitarimu. Mokytojai, tobulindami asmenines profesines kompetencijas, dalindamiesi patirtimi ir ją skleisdami, prisideda prie mokyklos bendruomenės tobulinimo, ir atvirkščiai. Šis modelis remiasi laisvu ir savarankišku mokytojų pasirinkimu, ko, kaip ir kada mokytis, kokias profesines kompetencijas tobulinti, ir yra grindžiamas pasitikėjimu mokytoju, jo gebėjimu planuoti profesinę karjerą, nusistatyti tikslus ir jų kryptingai siekti, taip pat ir prisiimti visišką atsakomybę už kvalifikacijos tobulinimo realizavimą.

Šio modelio *stipriosios pusės*:

- daugiau galimybių rinktis ir pasirinkti poreikius atitinkančias temas;
- lanksčios ir įvairios mokymo(si) formos;
- asmeninis laiko planavimas;
- asmeninis savo profesinės karjeros kelio planavimas;
- demonstruojamas pasitikėjimas mokytoju;
- didėjantis mokytojų pasitenkinimas savimi;
- profesinis tobulinimas gali kainuoti nedaug, jei derinamos įvairios formos (savišvieta, seminarai, nuotolinis mokymasis) ir

461 Hooker, M. *Models and Best Practises in Teacher Professional Development* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 05 30]. <http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf>.

mokymo(si) būdai (namuose, klasėje, savoje mokykloje, gretimoje mokykloje, švietimo centre).

Modelis taip pat turi ir *silpnųjų pusių*:

- mažiau motyvuoti mokytojai, nejausdami spaudimo iš viršaus, gali nesirūpinti savo profesiniu tobulinimu;
- bendras laisvės pojūtis gali sukurti apgaulingą jausmą, kad individualus pasirinkimas gali būti planuojamas labiau stichiškai, atsitiktinai, nukeliamas į tolesnę ateitį;
- individualiu pasirinkimu ir atsakomybe gali būti linkstama pikt-naudžiauti, pasiliekančiam sau galutinio sprendimo teisę (tobulinti kvalifikacijas ar ne), t. y. nedidelę išorinio įsikišimo galimybę.

Modelio silpnosios pusės sušvelninamos derinant individualius mokytojų ir mokyklos, kaip bendruomenės, poreikius, kai mokytojas tenkina ne tik savo individualius interesus, bet ir paiso mokyklos prioritetų. Jo individualus profesinio tobulėjimo planas derinamas su mokyklos planu, ypač tais atvejais, kai naudojamos mokinio krepšelio lėšos. Tokiu atveju dalinamasi atsakomybe, mokytojas gali tikėtis mokyklos bendruomenės palaikymo, o pati mokykla laimi iš nuosekliai, kryptingai vykdomo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso. Mokyklos komponento atsiradimas šį modelį paverčia ne visiškai liberaliu ir decentralizuotu, nes mokytojo asmeninė laisvė ir atsakomybė derinama su kolektyvine. Toks modelis ir mokslinėje literatūroje nėra konkrečiai įvardintas kaip liberalus ar decentralizuotas. Dažniau jis vadinamas nukreiptu į save (angl. *self-directed*).

Kiekviena šalis pasirenka jai labiausiai tinkančią sistemą ir / ar modelius, tačiau pedagogų kvalifikacijos tobulinimas turi būti organizuojamas lanksčiai ir gebėti reaguoti į pokyčius, mokytojų poreikius. Mokslininkai taip pat teigia, kad:

- nebūtinai tai, kas veikia viename kontekste (mokykloje), veikia ir kitame; ne visa patirtis gali būti mechaniškai perkeliama;
- sistemos ne ilgaamžės – gali veikti kurį laiką, bet paskui jas reikia peržiūrėti;
- mokytojams, mokytojų bendruomenėms reikalinga nuolatinė parama ir palaikymas;
- mokytojai patys gali prasmingai prisidėti prie švietimo sistemos tobulinimo;

- mokytojų profesiniam tobulinimui turi būti teikiama pakankama finansinė parama;
- mokytojams turi būti suteikiam erdvė ir platforma pasidalinti įgyta praktika;
- švietimo politika turi būti mažiau orientuota į griežtų sistemų formavimą, bet labiau – į palankios aplinkos mokytojų profesiniam tobulinimui(si) kūrimą⁴⁶².

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos būklės analizė rodo, kad šiuo metu Lietuvoje veikia *decentralizuota, bet ne koordinuota* pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema. Dauguma Lietuvos pedagogų įvykusių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizavimą vertina teigiamai⁴⁶³, nors įvardijamos ir teigiamos, ir neigiamos šio reiškinio pusės. Teigiamais aspektais laikoma didesnė pasiūla, pasirinkimo galimybės, patogus laikas ir mokymo(si) vieta, bendruomeniškumo stiprinimas, galimybės reikštis individualiai iniciatyvai. Negebėjimas suvaldyti atsiradusios pasiūlos, mokymų kokybės, sistemiškumo, informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes trūkumas, susilpnėję tarpinstituciniai ryšiai tarp švietimo centrų, centrų ir aukštųjų mokyklų laikoma neigiamais šio proceso aspektais.

Modeliuojant Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybes atsižvelgta į centralizuoto (ar standartizuoto, hierarchinio) ir decentralizuoto (arba liberalaus mokytojo poreikiais grindžiamo) modelių įvertinimą mokslinėje literatūroje ir Lietuvos švietimo sistemos patirtį ir praktiką. Pasirinktos dvi modeliavimo kryptys, pagal kurias kurti modeliai santykinai pavadinti „deleguotos atsakomybės“ ir „prisiimtose atsakomybės“ modeliais. Deleguotos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos modelis labiau siejamas su tradiciniu arba standartizuotu, o pri-

462 Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. *Policies that Support Professional Development in an Era of Reform*. National College for School Leadership [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 05 31]. <<http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Investigacion/randd-engaged-darling.pdf>>. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 57. No. 3. P. 300–314.

463 Kvalifikacijos tobulinimo galimybės ir apimtys. *Švietimo ištekliai. Švietimo darbuotojai* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <<http://www.pedagogika.lt/puslapis/svietimas/kv.pdf>>.

siimtos atsakomybės – su liberaliu, decentralizuotu modeliu, rodančiu modernų požiūrį į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą.

Anot B. Bitino⁴⁶⁴, modeliuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ateitį svarbu pasirinkti modelių kaitos būdą ir spręsti tradicijų ir novatoriškumo sąveikos problemą. Kaip žinia, šiuo atveju mokslas žino du paradigmų kaitos būdus – evoliucinį ir revoliucinį. Pirmuoju atveju esama sistema ir modelis papildomi (inkorporavimo principu) laisvojo ugdymo idėjomis siekiant, kad pati sistema transformuotųsi iš vidaus ir išsirutuliotų nauja kokybė. Antruoju atveju atsiradusios naujos laisvojo ugdymo idėjos konkretinamos ugdymo tradicijomis grindžiamu turiniu. Taigi, tiek vienu, tiek kitu keliu einant esminės vertybės yra atsakomybė ir individualumas. Todėl, studijos autorių manymu, pagrindiniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos modelių kūrimo kriterijai ir atspirties taškai yra du:

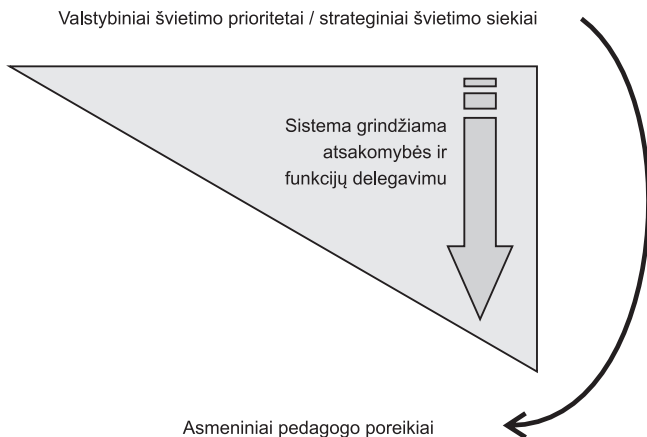
- atsakomybės už pedagogų kvalifikacijos tobulinimą prisiėmimo laipsnis, t. y. kas ir už ką atsako;
- poreikių prioritetų nustatymo tvarka, t. y. kieno poreikiai laikomi pirmesniais ir svarbesniais, kokiais poreikiais ir kada vadovaujasi.

Pagrindiniai deleguotos atsakomybės sisteminio modelio principai.

Kaip jau buvo aptarta aukščiau, atsakomybės prisiėmimo laipsnis ir poreikių prioritetai yra esminiai atskaitos taškai modeliuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesus, taigi ir kuriant deleguotos atsakomybės (hierarchinį, standartizuotą) modelį (14 pav.).

Akivaizdu, kad šiame modelyje kiek mažiau paisoma individualių mokytojų poreikių, o tai savo ruožtu neprideda mokytojams vidinės motyvacijos. Kita vertus, toks sisteminis modelis sėkmingai prisideda prie didelių reformos mastų skleidžiant naujas žinias, nustatant nacionalinių tikslų ir uždavinių prioritetus. Modelio komponentų tarpusavio dermė daugiausia sufokusuota į vertikaliuosius ryšius aiškiai deleguojant funkcijas ir atsakomybes.

464 Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.



14 pav. Deleguotos atsakomybės modelio loginė schema

Konceptualusis modelio pagrindas iš esmės grindžiamas vertybiniu absoliutizmu, prioritetą teikiant indoktrinavimo strategijai. Anot B. Bitino⁴⁶⁵, tradicinė strategija remiasi prielaida, kad hierarchiškai aukščiau esantysis turi teisę ir privalo savo tikslus, vertybes perduoti hierarchiškai žemiau esantiems, tai yra jas indoktrinuoti. Ugdymo plačiąja prasme struktūra prilyginama klasikinei mokymo struktūrai (aiškinimas – įtvirtinimas – pratybos – kontrolė), jų pasisavinimas – suvokimui, sąmoningam supratimui, gebėjimui vadovautis gyvenime. Hierarchiškai aukščiau esančiojo paskirtis – skatinti hierarchiškai žemiau esančiuosius suvokti tikslų ir vertybių esmę, spręsti problemas, susijusias su vienu ar kitu siekiu numeltu elgesio formų parinkimu ir t. t. Tokia vertybių indoktrinavimo strategija yra paplitusi ir atitinka suaugusiųjų kasdienio mąstymo ypatumus, jai pagrįsti skirta daug psichologinių ir pedagoginių tyrimų.

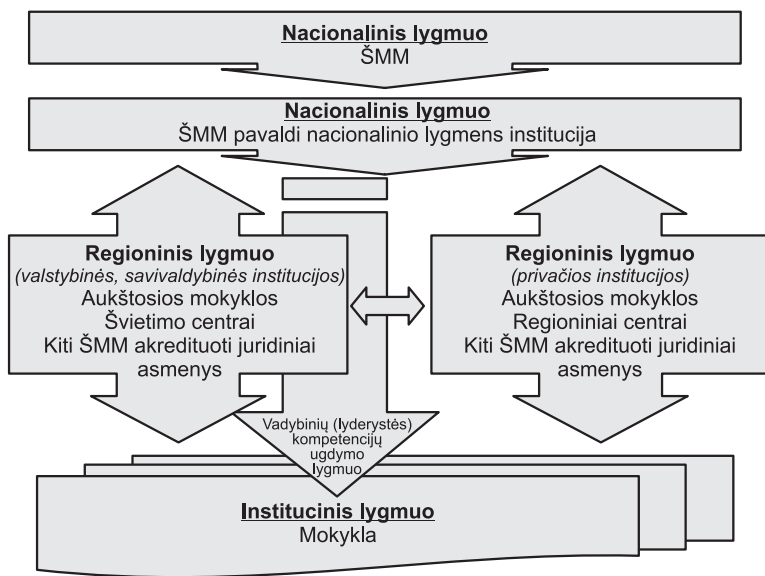
Taigi, priešingai nei prisiimtoms atsakomybės sisteminiame modelyje, šiuo atveju mažiau motyvuoti mokytojai jausdami valdžios spaudimą privalės rūpintis savo profesiniu tobulinimu, be to, griežčiau valdomas (aiškiai deleguojant funkcijas ir atsakomybes proceso dalyviams) pedagogų

465 Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.

kvalifikacijos tobulinimo procesas išvengs stichiškumo ir minimizuos galimybę piktnaudžiauti individualaus pasirinkimo teise.

Kuriant deleguotos atsakomybės modelį siekta išlaikyti ir stiprinti dabartinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pasiekimus (gana didelė pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų pasiūla, pasirinkimo galimybės, patogus laikas ir mokymo(si) vieta, bendruomeniškumo stiprėjimas, galimybės reikštis individualiai iniciatyvai). Modelio realizavimas leistų pagerinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimui skirtų mokymų programų kokybę, suteiktų sistemiškumo, padėtų stiprinti tarpinstitucinius ryšius tarp švietimo centrų, centrų ir aukštųjų mokyklų, ryšius tarp bendrojo lavinimo mokyklų. Toks modelis padeda užtikrinti tvaraus prioritetiškumo principo laikymąsi, išryškinant ir sujungiant nacionalinius, regioninius, institucinius ir individualius prioritetus.

Deleguotos atsakomybė pedagogų kvalifikacijos modelio dalyviai, struktūra ir tarpusavio ryšiai. Laikantis kaitos nuostatos, pripažįstamas jau įvykusių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pokyčių negrįžtamumas (regioninių švietimo centrų atsiradimas, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų įvairovė ir kt.). Remiantis šiuo modeliu kvalifikacijos tobulinimą organizuoja ir vykdo Švietimo ir mokslo ministerija, jos įgalios institucijos, kvalifikacijos tobulinimo institucijos, mokyklos ir kiti švietimo teikėjai, turintys teisę vykdyti kvalifikacijos tobulinimą. Hierarchiškai aukščiausiai esantis modelio komponentas, atstovaujantis nacionaliniam lygmeniui, yra *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija*, tiesiogiai atsakinga už švietimo strategijos įgyvendinimą. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje (15 pav.) jai tenka ypatingas vaidmuo – koordinuoti nacionalinius švietimo politikos formavimo susitarimus ir nustatyti pagrindinius prioritetus hierarchiškai žemesnėms ir pavaldžioms institucijoms. Švietimo ir mokslo ministerija kuria visas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos funkcionavimui būtinas teises (pvz., įsakymai, instrukcijos, aprašai ir pan.), finansines (pvz., finansų paskirstymas, kontrolė ir pan.) prielaidas ir jas palaiko.



15 pav. Deleguotos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis

Kitos nacionalinio lygmens institucijos yra *Švietimo ir mokslo ministerijos padaliniai ir jos įgaliotos institucijos* (pvz., Ugdymo plėtotės centras; Švietimo aprūpinimo centras; Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra ir pan.). Minėtos institucijos, paisydamos demokratiškumo ir skirtingų veiklų padalijimo principo (pvz., įgyvendinimo, kontrolės ir pan.) yra labiausiai atsakingos už aukščiausio lygmens vadybą ir su ja susijusių sprendimų priėmimą, įgyvendinimą ir kontrolę:

- informacijos (švietimo naujovių, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikio analizės ir sklaidos, konsultavimo ir pan.) valdymą,
- registrų (institucijų, programų, konsultantų, lektorių ir pan.) valdymą,
- nacionalinių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų (pvz., programų, projektų ar pan.) įgyvendinimą ir/ ar koordinavimą,
- ugdymo įstaigų vadovų kvalifikacijos tobulinimą (pvz., lyderystės kompetencijų sritis),
- kokybės valdymą ir stebėseną,

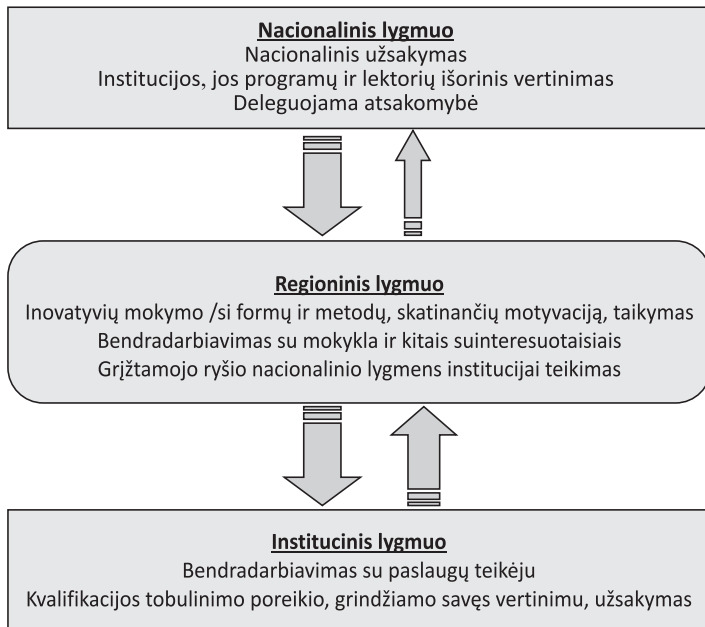
- pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso dalyvių sertifikavimą (pvz., institucijų, programų, konsultantų ir kt. pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso dalyvių ekspertinis vertinimas ir akreditavimas),
- Švietimo konsultantų rengimo koordinavimą,
- Tarptautinio bendradarbiavimo koordinavimą,
- PKT sistemos mokslinių ir / ar taikomųjų tyrimų koordinavimą.

Pažymėtina, kad realizuojant šį modelį svarbus *mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo organizavimas nacionaliniu lygmeniu*. Mokyklų vadovai, atsakingi už mokyklos žmogiškųjų išteklių potencialo plėtrą, iš esmės yra pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos įkvėpėjai. Todėl mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo organizavimas nacionaliniu lygmeniu ir jo koordinavimas galėtų sukurti prielaidas nacionaliniams švietimo politikos prioritetams įgyvendinti, užtikrinant individualių ir institucinių, regioninių, nacionalinių prioritetų dermę, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo atitiktį socialinėms, ekonominėms šalies ir tarptautinėms tendencijoms.

Aptariant *mokslinių tyrimų*, susijusių su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, koordinavimą atkreiptinas dėmesys, kad kol kas pedagogų kvalifikacijos poreikių tyrimai atliekami gana paviršutiniškai, jų imasi gana daug institucijų, tačiau dažniausiai – savivaldybių regioniniai kvalifikacijos tobulinimo centrai. Atliekant tyrimus remiamasi pedagogų nuomone, tačiau, nesant objektyvių poreikio vertinimo kriterijų, gaunama fragmentiška ir paviršutiniška informacija. Todėl svarbu, kad nacionaliniu lygmeniu būtų inicijuotas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių *tyrimo metodikos rengimas ir aprobavimas* ir *organizuoti mokymai* šiuos tyrimus vykdančių institucijų darbuotojams, tokiu būdu užtikrinant, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikio tyrimai būtų atliekami pagal bendrą aprobuotą metodiką.

Regioniniu lygmeniu yra skirtingos (priskirtinos valstybiniam ir nevalstybiniam sektoriams) pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančios institucijos: aukštosios mokyklos, įvairūs savivaldybių ar regioniniai centrai (pvz., savivaldybių švietimo centrai), kiti juridiniai asmenys (pvz., asociacijos, leidyklos, viešosios įstaigos ir pan.). Šiuo lygmeniu kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančios institucijos bendradarbiauja

tiek su nacionalinio, tiek su institucinio lygmens įvairiomis organizacijomis ir jose dirbančiais pedagogais (16 pav.). Svarbus šio modelio akcentas – *atsakomybės delegavimas ir griežta atskaitomybė*.



16 pav. Skirtingo hierarchinio lygmens institucijų veiklos ypatumai deleguotos atsakomybės modelio kontekste

Šalia bendrųjų, teikiant paslaugas dažniausiai dominuojančių vertikaliųjų tarpusavio santykių, deleguotos atsakomybės modelyje galima aptikti gana daug specifiškumo realizuojant konkrečią veiklą, atsižvelgiant į atskirų regioninio lygmens institucijų (aukštosios universitetinės ir neuniversitetinės mokyklos, regioniniai kvalifikacijos tobulinimo centrai ir kt.) veiklos specifiką. Mokykla yra tiesioginė pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos tikslinė grupė, kuri vertikaliais ryšiais gauna visą būtiną informaciją. Būtent dėl mokykloje dirbančių pedagogų sukurta aiškiai struktūruota hierarchinė sistema. Atliepiant į šiuolaikinių pedagogų rengimo te-

oretikų⁴⁶⁶ mintis, kad mokytojas ir jo konkretus darbas klasėje ir mokyklos bendruomenėje yra pagrindinė profesinio tobulinimosi modelio ašis⁴⁶⁷, ir siekiant pasinaudoti deleguotos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio privalumais (švietimo prioritetų, problemų sprendimo būdų aiškumas, efektyvumas) ir sušvelninti arba net išvengti jam būdingų trūkumų (mažiau dėmesio individualiam pedagogų kvalifikacijos tobulinimo lygmeniui ir silpnesnė mokytojų motyvacija), šiame modelyje labai svarbi reikšmė teikiama pedagogų kvalifikacijos tobulinimui mokyklos lygmeniu. Švietimo institucijos lygmuo apima konkrečios mokymąsi įgalinančios aplinkos kūrimą per institucijos bendradarbiavimą, bendros mokymosi sistemos kūrimą ir strateginį vadovavimą mokymosi procese. Čia ypač svarbus yra ne tik privalomas individualus kvalifikacijos tobulinimas ir privaloma atestacija, bet ir individualiosios patirties sklaida, kolegialusis kvalifikacijos tobulinimas, komandinis mokymasis (metodinės grupės ir pan.). Būtent šiuo tikslu atsiranda būtinybė mokykloje turėti profesionalų tobulinimosi konsultantą ar pedagoginės karjeros vadybininką.

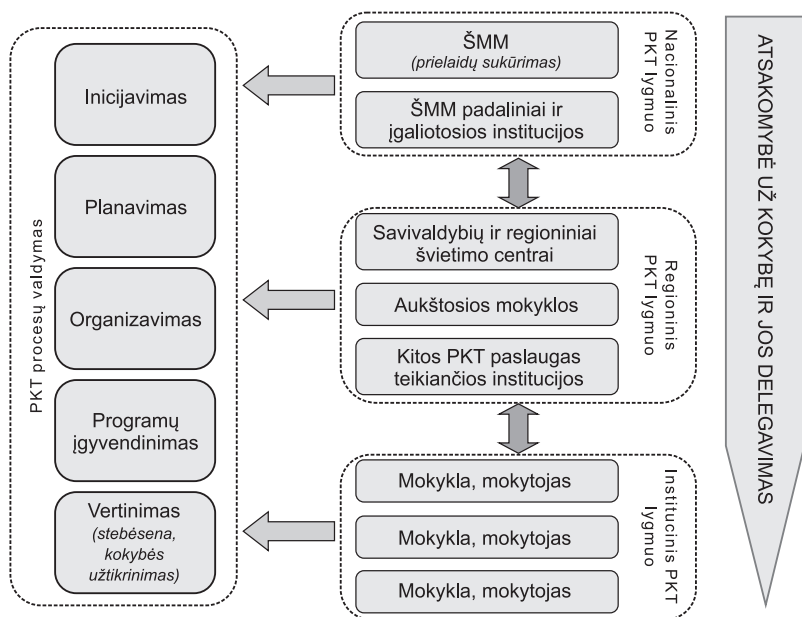
Taip pat labai prasmingos šiuo aspektu yra ir švietimo institucijų besimokančiosios grupės, tinklai, padedantys mokymosi bendradarbiaujant principais skleisti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo idėjas. Pagrindinis pedagogų ugdymosi veiklos katalizatorius – mokyklos vadovas, atsakingas už mokyklos pedagogų kvalifikacijos lygį. Pripažįstama, kad vadovas daro įtaką ir individualiu pedagogų kvalifikacijos tobulinimo lygmeniu (savivalda pagrįsto mokymosi palankioms sąlygoms sudaryti: kuriant mokymosi aplinką, leidžiant savarankiškai mokytis, rodyti iniciatyvą). Taip pat vadovams dažnai tenka mokyti darbuotojus, duoti patarimus, todėl jie neretai atlieka konsultanto, instruktoriaus, mentoriaus vaidmenį, palengvina mokymosi procesą ir užtikrina grįžtamąjį ryšį⁴⁶⁸.

466 Villegas-Reimers, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Education Planning. UNESCO [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <<http://www.unesco.org/iiep>. p. 24>.

467 *Review of the Research: Nine Components of Effective Professional Development*. The Institute for the Advancement of Research in Education at AEL, 2004. P. 5 [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <<http://ti-researchlibrary.com/Lists/TI%20Education%20Technology%20Research%20Library/Attachments/119/9>>.

468 Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų valdymas iš esmės parodytas 16 paveiksle, o detalizuotas 17 paveiksle. Svarbu paminėti, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo valdymo procesuose išryškėja visi pagrindiniai deleguotos atsakomybės modelio lygmenys. Nacionaliniu lygmeniu Švietimo ir mokslo ministerijos padaliniai arba jos įgaliotosios institucijos, apibrėždamos nacionalinius prioritetus, inicijuoja nacionalines pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas, nacionalinių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo projektų rengimą, planuoja jų įgyvendinimą ir organizuoja vykdymą. Atliepiant nacionalinius prioritetus inicijuojamas, planuojamas ir organizuojamas vadovų kvalifikacijos tobulinimas. Taip pat inicijuojamas, planuojamas ir vykdomas pirmųjų pedagoginio darbo metų pedagogų kvalifikacijos tobulinimas.



17 pav. Deleguotos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio procesų valdymas

Regioniniu lygmeniu koordinuojami aukštesnio lygmens deleguoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo valdymo procesai, taip pat inicijuojamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas siekiant atliepti regioninius poreikius, priartinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesus prie institucinio lygmens ir užtikrinti nacionalinio, regioninio ir institucinio lygmenų dermę. Regioninio lygmens paslaugų teikėjai (aukštosios mokyklos, kiti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikimo teisę turintys juridiniai asmenys) inicijuoja pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas ir jas įgyvendina. Instituciniu lygmeniu inicijuojamas, planuojamas, įgyvendinamas ir vertinamas mokyklos, mokytojų grupių ar individualius poreikius atitinkantis su nepertraukiamu darbu derinamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas. Šiuo lygmeniu vykdoma pedagogų atestacija, nustatomi individualūs pedagogų grupių ir mokyklos lygmens kvalifikacijos tobulinimo poreikiai, sudaromi strateginiai planai, planuojamas pedagogų dalyvavimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programose ir numatomas jo finansavimas. Nuolatinis profesinis tobulėjimas realizuojamas per individualios patirties sklaidą, kolegialų kvalifikacijos tobulinimą, komandinį mokymąsi.

Atsakomybė už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę tenka visiems lygmenims. Nacionaliniu lygmeniu kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybė užtikrinama inicijuojant ir koordinuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimus ir vykdant akreditaciją (institucijų, programų, lektorių ir konsultantų). Tai leidžia užtikrinti visų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjų veiklos stebėseną ir sudaro prielaidas švietimo politikos formuotojams (Švietimo ir mokslo ministerijai ir jos įgaliotoms institucijoms) valdyti pedagogų gaunamų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę ir užtikrinti atitiktį vykdomai švietimo politikai. Regioniniu lygmeniu užtikrinama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų koordinavimo kokybė. Paslaugų teikėjai vertina paslaugų kokybę remdamiesi grįžtamuju ryšiu, atlikdami savianalizę ir pateikdami programas akreditacijai. Instituciniu lygmeniu į kokybės valdymo procesus įsitraukiama per išorinį vertinimą ir įsivertinimą. Atskirai paminėtini ir tam tikri grįžtamosios informacijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos srautai, kurie turėtų būti refleksyvūs, nacionalinę lygmenį pasiekiantys ne tik per stebėsenos rodiklius, bet ir per reguliarius mokslinius ir / ar taikomuosius tyrimus.

Paslaugų įvairovė. Taikant deleguotos atsakomybės modelį pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje įmanomos įvairiausios pedagoginės sąveikos, realizuojamos per konkrečias kvalifikacijos tobulinimo formas: stažuotės (įvairiose institucijose – savo, gretimoje, kitoje Lietuvos, užsienio ir pan.), supervizijos, projektai, programos ir kt. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad ne visi regioninio lygmens paslaugų teikėjai gali būti kompetentingi teikti konkrečias paslaugas (pvz., organizuojant pedagogines stažuotes ar tobulinant (ar kartais net ir ugdant) atskiras kompetencijas), todėl ypatingas vaidmuo tenka Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotai institucijai – Ugdymo plėtotės centrui, kuris yra atsakingas su kokybės vadybą ir stebėseną. Atskirais atvejais Ugdymo plėtotės centras gali imtis atsakomybės ir už tiesioginį pedagogų kvalifikacijos tobulinimą arba nacionalinio lygmens atsakomybę deleguoti kitoms nacionalinio arba regioninio (pvz., nevalstybinėms) lygmens institucijoms, turinčioms konkrečios veiklos įgyvendinimo tarptautinės patirties.

Išnagrinėjus deleguotos atsakomybės modelio ypatumus, išryškėja, kad šis modelis pajėgus užtikrinti tvaraus prioritetiškumo principo laikymąsi, išryškinant ir sujungiant nacionalinius, regioninius, institucinius ir individualius prioritetus. Tai sudarytų prielaidas išlaikyti ir stiprinti dabartinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pasiekimus (didelė pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų pasiūla, pasirinkimo galimybės, patogus laikas ir mokymo(si) vieta, bendruomeniškumo stiprėjimas, galimybės reikštis individualiai iniciatyvai) ir sistemiškumą, stiprinti tarpinstitucinius ryšius tarp švietimo centrų, centrų ir aukštųjų mokyklų, ryšius tarp mokyklų ir kitų švietimo institucijų. Remiantis šiuo modeliu būtų išlaikomas ir stiprinamas susiformavęs kvalifikacijos tobulinimo sistemos veikėjų tinklas. Nacionaliniu lygmeniu užtikrinamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo valdymas atliepiant nacionalinius prioritetus, sudaromos prielaidos toliau plėtoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo teisinių dokumentų sistemą, stiprinama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimo funkcija. Kokybės valdymas gerinamas tobulinant institucijų, programų ir lektorių akreditavimo sistemą ir grįžtamosios informacijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje srautų valdymą. Taip pat inicijuojant, vykdant ir koordinuojant mokyklų vadovų kvalifikacijos to-

bulinimą, sustiprinama įtaka instituciniam lygmeniui ir sudaromos prielaidos plėsti ir gilinti profesinio tobulinimosi sampratą mokyklose.

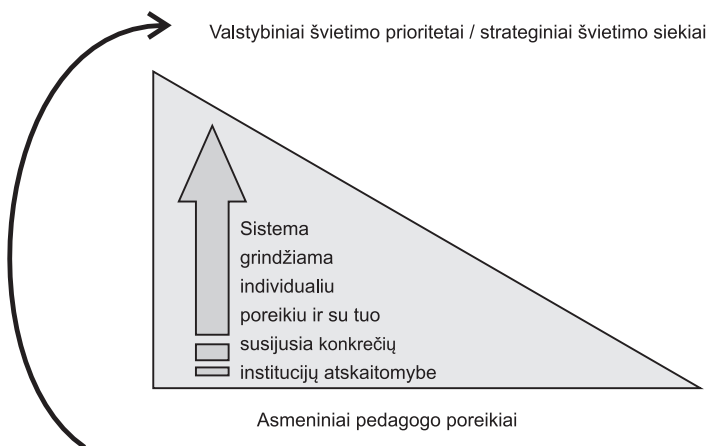
Regioniniu lygmeniu pedagogų kvalifikacijos tobulinimą modeliuojant pagal deleguotos atsakomybės modelį galėtų būti dar labiau stiprinamos išryškėjusios sistemos stiprybės (koordinacinės centrų funkcijos) ir skatinamas visapusiškas bendradarbiavimas. Šiek tiek apribojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimą regioniniuose centruose (dominuoja regiono poreikius atitinkantys renginiai), programų vykdymą nukreipiant aukštosios mokykloms ir kitiems Švietimo ir mokslo ministerijos akredituotiems paslaugų teikėjams, būtų išvengiama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo fragmentiškumo.

Ugdymo institucijos lygmeniu deleguotos atsakomybės modelio taikymas sudaro sąlygas plėsti ir gilinti vyraujančią profesinio tobulėjimo sampratą, vadovo, kaip profesinio tobulėjimo katalizatoriaus, kompetencijų tikslingas stiprinimas ir profesinio konsultanto pareigybės įsteigimas sudaro prielaidas moksliniu ir vadybiniu aspektu pagrįstai plėtoti ugdymo institucijų žmogiškųjų išteklių kompetencijas.

Prisiimtos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis. Pagrindinis šio modelio principas yra mokytojas ir mokykla, kurie derindami individualius ir institucinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, rinkdamiesi kompetencijų tobulinimo sritis, mokymo(si) temas, mokymo(si) laiką, vietą, paslaugų teikėją, pasirinkdami atsiskaitymo už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo būdus prisiima visišką atsakomybę už nuolatinį, tęstinį profesinį tobulinimą(si) (18 pav.).

Mokytojas ir mokykla tampa pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso ašimi ir pagrindiniu užsakovu, kurių poreikių patenkinimas:

- *Švietimo ir mokslo ministerija*, nustatanti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo strategines kryptis, prioritetus, bendruosius finansavimo principus ir tvarką;
- *Ugdymo plėtotės centras*, vykdamas informacijos sklaidą, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų ir institucijų akreditavimą, viso pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso stebėseną ir vertinimą;
- *Savivaldybės*, užtikrinančios palankią aplinką ir sąlygas pedagogų kvalifikacijos tobulinimui vykdyti regionuose;



18 pav. Priimtų atsakomybės modelio loginė schema

- *Aukštosios mokyklos, švietimo centrai ir kitos akredituotos institucijos*, teikiančios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas.

Mokytojas laikomas sąmoningu, gebančiu asmeniškai planuoti, įgyvendinti ir įsivertinti profesinį tobulinimąsi, o mokykla, kaip nuolat besimokanti organizacija, sudaro galimybes, drauge planuoja ir įgyvendina kiekvieno mokytojo atskirai ir visos bendruomenės nuolatinį profesinį tobulinimą. Kitaip tariant, šio modelio pagrindiniai principai yra:

- *laisvas apsisprendimas* (kiekvieno mokytojo ir mokyklos, kaip organizacijos) kada, kaip, kokių būdu, kokiomis priemonėmis planuoti, įgyvendinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą;
- *lygios galimybės* – kiekvienas mokytojas turi teisę ir galimybę tobulinti profesinę kvalifikaciją ir pasirinkti tam priimtinus būdus, formas, laiką, paslaugų teikėjus ir panašiai;
- *individualių ir organizacinių poreikių dermė ir balansas* – mokytojas ir mokykla planuoja, derina ir drauge įgyvendina individualius ir organizacinius profesinio tobulinimosi prioritetus.

Todėl šis modelis dar gali būti vadinamas liberaliu, asmeninės, priimtų atsakomybės ar į mokytojų poreikius orientuotu modeliu.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo dalyviai. *Mokytojas ir mokykla* tiria individualius ir kolektyvinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, derina kvalifikacijos tobulinimo individualius ir kolektyvinius planus ir tokiu būdu sudaro galimybę tobulėti kiekvienam asmeniškai ir visai mokyklos bendruomenei. Mokytojai tobulina asmenines profesines kompetencijas, taip pat dalindamiesi patirtimi ir ją skleisdami prisideda prie mokyklos bendruomenės tobulinimo, ir atvirkščiai. Tiek mokytojas, tiek mokykla yra laisvi pasirinkti tobulinimo sritis, temas, formas, laiką, vietą ir paslaugų teikėjus. Tenkindami profesinio tobulinimosi poreikius, pedagogai atsižvelgia į nacionalinius prioritetus, tačiau, kritiškai ir atsakingai vertindami savo poreikius ir jų atitiktį nacionaliniams prioritetams, turi teisę ir galimybę teikti pirmenybę savo pačių poreikiams, egzistuojantiems konkrečioje erdvėje ir kontekste. Mokytojai ir mokykla prisiima atsakomybę už profesinės karjeros planavimą ir kryptingą jos siekimą.

Pagrindinis mokytojo profesinio tobulinimo rezultatų ataskaitos taškas – įgytų kompetencijų raiška konkrečiame kontekste, akivaizdūs pokyčiai (klasėje, mokykloje; mokytojui, mokiniams, bendruomenei). *Švietimo ir mokslo ministerija* nustato pedagogų kvalifikacijos tobulinimo strategines kryptis, prioritetus, bendruosius finansavimo principus ir tvarką, tačiau tiesiogiai neorganizuoja pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų. Jos politiką įgyvendinančios ir ją formuoti padedančios įgaliotos institucijos atlieka bendrą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso stebėseną, vertinimą (įskaitant programų ir institucijų akreditaciją), informacijos apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sklaidą. Taip pat organizuoja nacionalinių programų pristatymą, teikia metodinę, konsultacinę pagalbą mokykloms ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjams. *Savivaldybės* sudaro savo regiono mokytojams ir mokykloms palankią aplinką ir sąlygas pedagogų kvalifikacijos tobulinimui vykdyti: užtikrina reikiamą finansavimą, rūpinasi švietimo centrų darbuotojų kvalifikacijos tobulinimu, stengiasi, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas atitiktų regioninius poreikius. Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotos institucijos ir savivaldybės yra institucijos, suteikiančios tvirtą pamatą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesui planuoti, organizuoti ir įgyvendinti nacionaliniu, regioniniu ir kiekvienos atskiros organizacijos lygmeniu.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *paslaugų teikėjais* laikomos visos institucijos, turinčios teisę vykdyti neformalų suaugusiųjų švietimą. Pe-

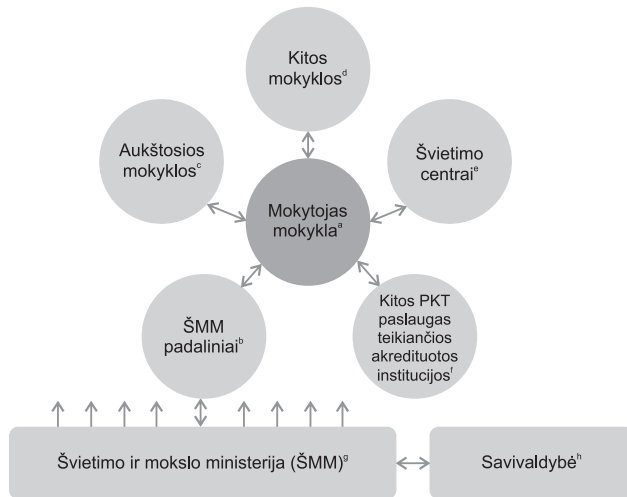
dagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai visiškai atsako už savo teikiamų paslaugų kokybę ir dėl jos tarpusavyje konkuruoja. *Aukštosios mokyklos* tiria pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situaciją, vykdo, organizuoja pedagogų kvalifikacijos tobulinimą ir perkvalifikavimą, pripažįsta mokytojų neformaliai įgytas kompetencijas, atlieka stažuotes. Aukštosios mokyklos gali rengti studijų (ar jų modulių) programas, skirtas konsultantams rengti, gali kurti regioninius bendradarbiavimo tinklus drauge su mokyklomis, savivaldybėmis, kitais pedagogų kvalifikacijos tobulinimo subjektais, imtis iniciatyvos kurti mokyklas-laboratorijas, universitetines mokyklas, kurios įgyvendintų tyrimais ir geriausia praktika grindžiamas inovacijas. Tokiame kontekste aukštosios mokyklos galėtų tapti solidžiais tyrimų centrais, kurių rezultatais būtų remiamasi nustatant prioritetines pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sritis ir kryptis, numatant ir atliekant būtinas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo korekcijas, ir panašiai. Remiantis šia koncepcija, aukštosios mokyklos nėra išnaudojusios joms palankių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso nišų – kol kas per mažai yra tikro bendradarbiavimo su mokytojais ir mokyklomis, tarpusavio profesinių mainų ir lygiavertės partnerystės. *Švietimo centrai* tiria mokytojų ir mokyklų poreikius, skleidžia informaciją apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo naujoves, galimybes, nacionalinius prioritetus, organizuoja mokymus, užtikrina vykdomų programų ir lektorių kokybę, gerosios patirties sklaidą, vykdo projektinę veiklą, koordinuoja švietimo konsultantų veiklą regione ir užsiima kita veikla. Pavyzdžiui, švietimo centrai gali imtis iniciatyvos kurti bendradarbiaujančių, besidominčių tam tikra sritimi mokyklų tinklą. Taip pat švietimo centrai dirba glaudžiai bendradarbiaudami su savivaldybe, rūpindamiesi regioninių poreikių tenkinimu. *Mokyklos* vykdo pedagogų kvalifikacijos tobulinimą savo ir kitų mokyklų mokytojams organizuodamos atviras pamokas, konferencijas, stažuotes, konsultacijas ar kitą profesinio tobulinimosi ir gerosios patirties sklaidos veiklą. Mokyklos gali imtis iniciatyvos kurti bendradarbiaujančių, besidominčių tam tikra sritimi mokyklų tinklą. Lietuvoje tokia praktika jau egzistuoja, tačiau nepakankamai garsinama ir plėtojama. Besimokančiųjų mokyklų tinklai kol kas yra labiau projektinė, bet ne nuolat veikianti pastovi Lietuvos mokyklų praktika. *Mokytojų profesinės asociacijos* šiame modelyje nėra atskirai išskiriamos. Jos laikomos vienomis iš pedagogų kvalifikacijos

tobulinimo paslaugų teikėjų. Ne visos jos būtina turi būti akredituotos kaip institucijos, tačiau gali vykdyti akredituotas programas.

Aptarta pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *struktūra, dalyviai ir tarpusavio ryšiai* parodyti 19 paveiksle. Viso proceso centre yra mokytojas ir mokykla, kurių individualūs ir instituciniai poreikiai formuoja visą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą. Jų poreikius tiria, pažįsta ir tenkina visi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai ir pagrindinės organizacijos – Švietimo ir mokslo ministerija, jos įgaliotos institucijos ir savivaldybės. Mokytojas ir mokykla yra ne tik atskiri pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso elementai, tačiau kartu ir neatsiejamai susiję. Juos sieja finansai (mokykla turi krepšelių) ir bendras tikslas (ugdymo proceso tobulinimas ir profesinis augimas). Šios sąsajos neleidžia veikti visiškai atskirai, todėl jie turi derinti tarpusavyje pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, planus ir jų įgyvendinimą. Aplink šiuos pagrindinius dalyvius yra susibūrę įvairūs pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai: regioniniai švietimo centrai, aukštosios mokyklos, kitos mokyklos ir kiti paslaugų teikėjai. Mokytojas ir mokykla gali laisvi spręsti, kam teikti prioritetą ir kieno paslaugas rinktis. Tačiau tam jie turi būti labai gerai informuoti apie įvairias galimybes ir teikiamų paslaugų kokybę, savo ruožtu pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjams svarbu būti labai gerai informuotiems apie mokytojų ir mokyklų poreikius ir skleisti informaciją apie savo teikiamas paslaugas. Kitaip tariant, juos sieja bendras interesas – abipusiškai naudingas apsikeitimas informacija ir kokybiškų paslaugų gavimu bei teikimu.

Visiems pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjams būdingi *bendri bruožai*: jie tiria poreikius, organizuoja pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, atlieka teikiamų paslaugų vertinimą ir už jas atsako. Tačiau yra ir *išskirtinių, specifinių bruožų*. Pavyzdžiui, neformaliai įgytas kompetencijas pripažinti gali tik aukštosios mokyklos, o švietimo centrai galėtų imtis švietimo konsultantų veiklos koordinavimo regionuose, kitos mokyklos organizuoja atviras pamokas (angl. *master class, modelling lesson*). Švietimo ir mokslo ministerija ir jos įgaliotos institucijos ir savivaldybės nėra aktyvios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso dalyvės, nes tiesiogiai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų neteikia, tik sudaro sąlygas kokybiškam pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesui vykti.

Pateiktame prisiimtos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio struktūros ir tarpusavio sąryšių paveiksle (19 pav.) parodyti visų dalyvių ryšiai su mokykla ir mokytoju, bet ne visi tarpusavio ryšiai.



19 pav. Decentralizuoto pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio struktūra ir tarpusavio sąryšiai

- ^a Tenkina ir derina individualius ir institucinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius: a) atliekami poreikių išvertinimai, vertinimai; b) renkamosios kompetencijų tobulinimo sritys, mokymo(-si) temos, formos, laikas, vieta, paslaugų teikėjas; c) pasirenkamas atsiskaitymo už pedagogų kvalifikacijos tobulinimą būdas, laikas ir pan.
- ^b Vykdo bendrą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso stebėseną; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso vertinimą; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimą; Informacijos sklaidą. Organizuoja nacionalinių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų pristatymą, mokymus, metodinę pagalbą ir pan.
- ^c Tiria pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situaciją, poreikius, vykdo, organizuoja pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, pripažįsta neformaliai įgytas kompetencijas.
- ^d Organizuoja, vykdo pedagogų kvalifikacijos tobulinimą: atviros pamokos, stažuotės, konsultacijos, kt. gerosios patirties sklaidą.
- ^e Tiria mokyklų poreikius, skleidžia informaciją, organizuoja bendrus mokymus, vykdo gerosios patirties sklaidą (tinklo kūrimas regione), koordinuoja švietimo konsultantų veiklą regione.
- ^f Tiria pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situaciją, poreikius, vykdo, organizuoja pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, užtikrina programų ir lektorių kokybę.
- ^g Nustato pedagogų kvalifikacijos tobulinimo politikos strategines kryptis, prioritetus, bendruosius finansavimo principus ir tvarką.
- ^h Sudaro palankią aplinką ir sąlygas pedagogų kvalifikacijos tobulinimui vykdyti (finansai, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas ir pan.).

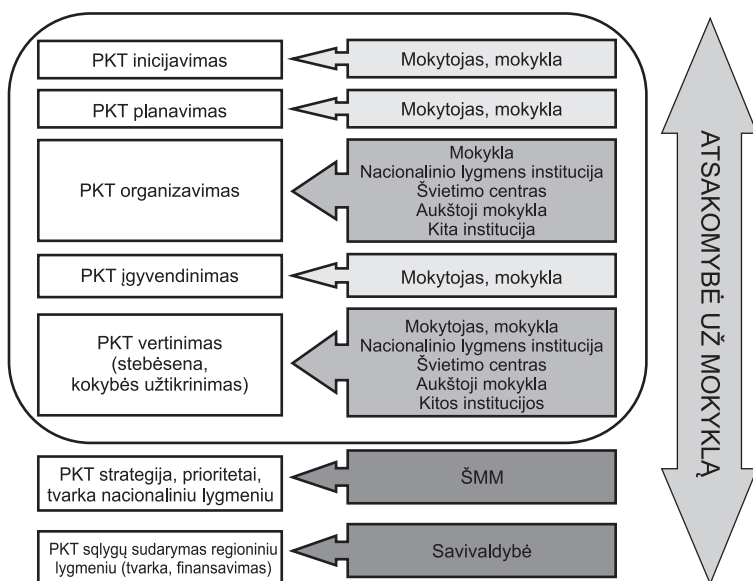
Svarbiausias šio proceso veikėjas ir dalyvis yra pedagogas ir mokykla, todėl paveiksle pavaizduoti visi jų gaunami ir išsiunčiami ryšiai. Tačiau pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai kvalifikacijos tobulinimo procese yra konkurentai, todėl jie patys ir turėtų spręsti, kokių ir su kuo tarpusavio ryšių jie pageidautų. Jau ir dabar yra puikių bendradarbiavimo pavyzdžių tarp aukštųjų mokyklų ir švietimo centrų, aukštųjų mokyklų ir kitų institucijų, tarp pačių mokyklų.

Taigi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai, siekdami konkurencinio pranašumo, patys ieško pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso organizavimo ir vykdymo geriausių sprendimų. Švietimo ir mokslo ministerijos, kaip nacionalinės švietimo politikos formuotojos, sąveika ir ryšiai su visais pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso dalyviais ir veikėjais yra akivaizdūs, nors ir ne tiesioginiai. Jos formuojamų bendrųjų principų patys pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso dalyviai. Tačiau Švietimo ir mokslo ministerijos ir jos padalinių bei įgaliotų institucijų sąveika ir tarpusavio ryšiai yra tiesioginiai, nes šios institucijos įgyvendina nacionalinės politikos prioritetus ir atsako už jų rezultatus. Savivaldybių ir Švietimo ir mokslo ministerijos tiesioginiai ryšiai atsiskleidžia per nacionalinių ir regioninių prioritetų derinimą, palankios aplinkos pedagogų kvalifikacijos tobulinimui organizuoti sudarymą (įskaitant finansus). Savivaldybių ir švietimo centrų tiesioginiai sąryšiai taip pat egzistuoja, nes daugumos jų steigėjai yra savivaldybės, užtikrinančios jų egzistavimą finansinėmis dotacijomis.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *procesų organizavimas ir valdymas* iš dalies parodytas 19 paveiksle, tačiau 20 paveiksle labiau išryškintas procesų nuoseklumas, seka ir jų dalyviai.

Kadangi priimtą atsakomybės modelis yra liberalus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis, tai nėra tikslinga griežtai apibrėžti, kas gali ar negali dalyvauti įvairiuose procesuose – daugeliu atvejų atliekant tuos pačius veiksmus dalyvauja keletas veikėjų arba tie patys veikėjai kartojasi, eina iš vieno proceso į kitą. Visuose procesuose be išimties dalyvauja pedagogas ir mokykla. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vertinimo procese dalyvauja visi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai.

Už stebėseną, vertinimą ir kokybę atsako visi modelio dalyviai: mokytojas ir mokykla, kaip pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įgyvendintojai, veikia individualiu ir organizaciniu lygmeniu; aukštosios mokyklos, švietimo centrai ir kitos institucijos, kaip organizatoriai ir vykdytojai, veikia organizaciniu lygmeniu; Švietimo ir mokslo ministerijos padaliniai ir jos įgaliosios institucijos, kaip nacionaliniu lygmeniu veikiančios institucijos, atsako už viso proceso priežiūrą, kokybę.



20 pav. Prisiimtą atsakomybę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio procesų organizavimas ir valdymas

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesai. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *inicijavimas* – mokytojas ir / ar mokykla jaučia poreikį, pageidauja ir pasiryžta profesiniam tobulinimui. Šiame etape gimsta noras ir poreikis arba individuali ir / ar kolektyvinė *iniciatyva*. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *planavimas* – tai nuoseklus tolesnis žingsnis po iniciavimo. Šiame etape norai ir poreikiai įgyja struktūrą, planą su aiškiai apibrėžtu ir suvoktu pageidaujamu rezultatu. Individualus planas (mokytojo)

idealiu atveju derinamas su kolektyviniu planu (mokyklos) ir kaip įmanoma daugiau ieškoma bendrų sąsajų, jungčių, vedančių į bendrą tikslą. Planas gali būti mažiau ar labiau formalus, mažiau ar labiau struktūruotas, tačiau jis privalo egzistuoti siekiant kryptingo, nuoseklaus ir kokybiško pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įgyvendinimo ir poveikio. Šiame etape numatomos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sritys, konkrečios temos, numatomas laikas, apimtis, finansai, formos ir būdai, galimi paslaugų teikėjai, vieta, dalyviai, tarpinių ir galutinių rezultatų vertinimas (įskaitant akreditaciją, profesinės karjeros etapus). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *organizavimas*. Šiame etape dalyvauja mokykla ir paslaugų teikėjai. Procesas gali būti organizuojamas pačios mokyklos ir pačioje mokykloje, kitų mokyklų ir kitose mokyklose, švietimo centruose, aukštosiose mokyklose, kitose institucijose. Paslaugų teikėjai šiame etape koordinuotai dirba su mokyklomis ir /ar mokytojais (jei pageidavimą išreiškia pavieniai mokytojai, bet ne mokykla kaip organizacija). Savaiminį pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą organizuoja pavieniai mokytojai, mokytojų grupės ar mokykla (profesinių knygų skaitymas, dalinimasis profesine patirtimi, vaizdo medžiagų peržiūra, stebėjimas ir pan.). Organizuojant kvalifikacijos tobulinimo procesus taip pat dalyvauja ir mokytojų asociacijos. Tuo galėtų užsiimti ir mokytojų profesinės sąjungos, tokiu būdu praplečiančios ir įprasminančios savo veiklą.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įgyvendinimas. Šiame etape įgytos žinios, įgūdžiai taikomi praktikoje – klasės ar visos mokyklos lygiu. Įgyvendinimas niekada nėra baigtinis procesas, jis yra nuolat vertinamas, koreguojamas. Kitaip tariant, praktika nuolat kritiškai reflektuojama ir apmąstoma mokytojo ir pačios mokyklos kaip bendruomenės. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *vertinimas* yra stebėsenos ir kokybės užtikrinimo dalis. Kaip jau buvo minėta, šiame etape dalyvauja visi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų dalyviai. Mokytojai atlieka įvertinimą, asmeninio kvalifikacijos tobulinimo plano vertinimą, mokykloje taip pat vyksta vidinis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso ir plano įgyvendinimo vertinimas. Paslaugų teikėjai vertina savo paslaugų kokybę remdamiesi grįžtamuju ryšiu, stebėjimais, savirefleksija. Vertinimas taip pat nėra baigtinis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso etapas. Jo išvados turėtų skatinti naujų iniciatyvų atsiradimą, planavimą, organiza-

vimą ir įgyvendinimą. Švietimo ir mokslo ministerija, savivaldybės šiame procese dalyvauja ne tik kaip palankios aplinkos kvalifikacijos tobulinimo procesui sudarytojos, tačiau ir kaip aktyvios vertintojos, ypač turint galvoje kokybės monitoringą.

Paslaugų teikėjai ir paslaugų įvairovė. Mokytojai ir mokyklos turi turėti galimybę rinktis kuo įvairiausias pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formas ir būdus: mokytis individualiai ar su grupe kolegų ir visa mokykla, tobulėti skaitant knygas ar dalyvaujant seminaruose ir stažuotėse savoje ar kaimyninėje mokykloje, Lietuvos ar užsienio universitete. Ir šiuo metu yra nemaža paslaugų įvairovė. Žinoma, šios galimybės visada bus ribojamos išorinių barjerų – finansų, galimybės tobulintis darbo metu ir panašiai. Teikiamų ir gaunamų paslaugų kokybė yra labai svarbus kvalifikacijos tobulinimo veiksnys, todėl labai svarbu jas tinkami pasirinkti. Siekiant kokybiškų paslaugų, mokytojai ir mokyklos turi gauti patikimą informaciją apie akredituotas institucijas ir programas, o mokinio krepšelio lėšos turėtų būti naudojamos tik tokioms paslaugoms pirkti. Paslaugų teikėjai turėtų būti suinteresuoti patys teikti informaciją apie savo paslaugas ir vykdyti nuolatinį kokybiškų paslaugų monitoringą. Kaip akredituoti paslaugų teikėjai gali būti institucijos, turinčios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo patirties ir sėkmingų rezultatų įrodymų.

Už *lektorių* parinkimą ir jų darbo kokybę atsako pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančios institucijos, pagal toje institucijoje galiojančias lektorių sertifikavimo ir / ar pripažinimo procedūras. Atskiri lektoriai, vykdančys nacionalines programas ar projektus, galėtų būti akredituojami Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotų institucijų, tačiau tai greičiau būtų išimtis, nei plačiai paplitusi praktika.

Švietimo konsultantais, priklausomai nuo išsilavinimo, patirties, gebėjimų, gali būti visi švietimo veikėjai, pradedant mokytojais praktikais, baigiant aukštųjų mokyklų dėstytojais ar švietimo organizacijų vadovais, darbuotojais. Švietimo konsultanto pagrindinė misija turėtų būti pagalba mokytojui ir mokyklai siekiant profesinio tobulinimo ar organizacijos plėtojimo. Mokytojai ir mokyklos turėtų turėti galimybę rinktis įvairius konsultantus tiek iš savo mokytojų tarpo, tiek iš šalies. Švietimo konsultantais galėtų būti ir lektoriai, tam tikrų sričių specialistai – juk mokydami jie tuo pačiu metu ir konsultuoja, duoda patarimus. Švietimo konsultantai gali

būti rengiami, mokomi aukštosiose mokyklose, pačiose mokyklose, kitose švietimo organizacijose, jie gali turėti formaliai ar neformaliai pripažintas kompetencijas. Svarbiausia – jie turi būti tam tikros srities ekspertai, turintys joje asmeninės patirties. Taigi konsultantais neturėtų būti asmenys, tik išmokę konsultuoti, tačiau patys menkai patyrę, turintys mažai praktikos. Švietimo konsultantų veiklos koordinavimo regionuose gali imtis švietimo centrai, atliepdami mokytojų ir mokyklų poreikius ir stengdamiesi juos patenkinti. Taip pat švietimo konsultavimo paslaugas gali teikti bet kuri akredituoja institucija, turinti sėkmingos patirties pavyzdžių šioje srityje.

Taigi priimtose atsakomybės (liberalus) modelis teikia pirmenybę mokytojų ir mokyklos bendruomenės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikiams tenkinti, tačiau kartu ir priskiria jiems visišką atsakomybę už kvalifikacijos tobulinimo proceso įgyvendinimą, jo nuolatinį palaikymą. Mokytojai ir mokyklos pačios planuoja profesinę karjerą ir tobulinimąsi, naudodamosi palankia aplinka ir sąlygomis, kurias suteikia Švietimo ir mokslo ministerija, savivaldybės ir kiti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso dalyviai. Priimtose atsakomybės modelis neteikia nei vienai organizacijai, nei vienam pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso veikėjui išskirtinio, hierarchinio vaidmens, išskyrus mokytoją ir mokyklą, į kuriuos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesas yra nukreiptas ir skirtas.

3.4. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo aspektų analizė

3.4.1. Mokytojo kompetencijos ir karjeros galimybės

Prieš plačiau aptariant pedagogų karjeros projektavimo galimybes ir atestacijos procesą, tikslinga aptarti **pedagogų kompetencijas** ir jų klasifikavimo problematiką. Kompetencija dažniausiai apibrėžiama kaip gebėjimai atlikti tam tikrą veiklą, kurie yra grindžiami individo žiniomis, mokėjimais, įgūdžiais, požiūriais, patirtimi, polinkiais, asmenybės savybėmis ir vertybėmis. Tai yra žmogaus kvalifikacijos ir gebėjimo veikti išraiška, nulemta individo savybių, vertybių ir jo įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių,

požiūrio į darbą. Kompetencija yra hierarchinis struktūrinis, nuolat kintantis darinys, todėl skirtingo sudėtingumo lygio veiklai atlikti būtina atitinkama kompetencija⁴⁶⁹.

Mokytojo kompetencijų tobulinimas ir kaita yra esminis perėjimo iš vienos karjeros stadijos į kitą rodiklis. Profesinis tobulėjimas matomas kaip nuolatinis procesas, neatsiejamas nuo mokymo ir mokymosi; tai nepaliaujamas veiklos apmąstymas ir rekonceptualizavimas.

Suaugusiųjų švietimo specialistai (Teresevičienė⁴⁷⁰, Zuzevičiūtė ir Teresevičienė⁴⁷¹, Jucevičienė⁴⁷², Knowles ir kt.⁴⁷³; Tight⁴⁷⁴ ir kt.) aptaria mokymosi dimensijas, kurios mokymosi visą gyvenimą kontekste susilieja į vieną visumą ir nuolat papildo viena kitą. *Formalusis* mokymasis, vykstantis švietimo įstaigose, yra struktūrizuotas, suplanuotas, išsamus. *Neformalusis* mokymasis iš esmės skirtas kvalifikacijai tobulinti ar asmens interesams tenkinti. Jis gali vykti darbo vietose, juo gali rūpintis visuomeninės organizacijos, grupės ir organizacijos, įkurtos formaliosioms sistemoms papildyti. *Savaiminis (informalusis)* mokymasis vyksta natūraliai savaime, besimokančiajam net ne visada tai suvokiant. Visos šios mokymosi dimensijos susilieja į *viską apimantį* mokymąsi.

469 Laužackas, R. (1999). *Sistemos teorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

European commission. Directorate-General for Education and Culture Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf>. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

Lepaitė, D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindiniu skirtumu profesinio vidurinio ir aukštojo mokslo lygmenyse metodologinis pagrindimas. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (28). P. 39–45

Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (22). P. 44–50.

Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija.

470 Teresevičienė, M. ir kiti. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

471 Zuzevičiūtė, V., Teresevičienė, M. (2008). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragoninės veiklos perspektyva*: mokslo studija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

472 Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija.

473 Knowles, M. S, Holton, III E. F, Swanson, R. A. (2007) *Suaugęs besimokantis: klasikinės požiūris į suaugusiųjų švietimą*. Vilnius: Danielius.

474 Tight, M. (2007). *Kertinės suaugusiųjų švietimo ir mokymo idėjos*. Vilnius: Kronta.

Pažymėtina, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas suvokiamas kaip žinių ir gebėjimų įgijimas tiek formaliu, tiek neformaliu ar savaiminiu būdu įvairioje aplinkoje. Akivaizdu, kad neformaliojo ir savaiminio mokymosi aspektus stipriai veikia formaliųjų reikalavimų spaudimas. Mokymosi turiniui, laikui ir pačiam procesui įtaką daro mokymo planų sudarymas, vertinimo pasikeitimai. Mokymosi pobūdžiui įtakos gali turėti mokyklų organizavimas. Patirties dalijimasis tik su vienos srities specialistais, priklausymas tam tikrai sričiai gali užkirsti kelią platesniam žinių srautui.

Savaiminis mokymasis ir jo vertinimas atlieka svarbų vaidmenį profesiniame mokytojų tobulėjimo procese. Jis neatsiejamas nuo konkrečios darbo vietos, sprendžiamų problemų, individualių atvejų. Bet koks konteksto pasikeitimas sudaro naujas galimybes mokytis darbo vietoje, suprantant tai kaip mokymąsi dabartyje ir mokymąsi iš patirties. Formaliojo mokymo(si) sistemoje įgytas išsilavinimas patvirtinamas pripažintu diplomu ar sertifikatu. O savaiminio mokymosi ir mokymosi iš patirties esminė sąlyga – savo tobulėjimo į(si)vertinimas. Neformaliu ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų įgijimo specifiškumas, pasak J. Bjornalvoldo (2000), reikalauja kompleksinio požiūrio į jų vertinimo metodiką, svarbus pats kompetencijų vertinimas asmeniniu lygmeniu. Neformaliuoju ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo procesą sudaro du pagrindiniai etapai: numanomų kompetencijų identifikavimas ir mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas. Pirmajame etape akcentuojamas paties vertinamojo sąmoningumas ir aktyvumas, identifikuojant siekiamas pripažinti (numanomas) kompetencijas ir renkant įrodymus apie jų turėjimą. Kadangi kritiškas pažvelgimas į savo veiklą, atliktą darbą ir jo įvertinimas, stipriųjų ir silpnųjų pusių identifikavimas įmanomas refleksyviai mąstant, todėl galima teigti, kad savęs vertinimas reflektuojant yra svarbus profesinio tobulinimosi veiksnys. Vienas iš tinkamiausių būdų mokymosi pasiekimų įrodymams pateikti yra mokymosi pasiekimų aplankas.

Siekiant pagrįsti mokytojo kompetencijų sričių išskyrimą buvo atlikta kompetencijų skirstymo, aptinkamo norminiuose dokumentuose ir mokslinėje literatūroje, analizė. Analizei pasirinkti norminiai dokumentai, pateikiantys mokytojo kompetencijų skirstymą, kuris yra metodologiškai pagrįstas, praktiškai pritaikomas, parodantis skirtingas pedagogines tradicijas. Analizei pasirinktos šios mokytojo kompetencijų klasifikacijos:

- Mokytojo profesijos kompetencijos apraše⁴⁷⁵ (2007) pateikiama kompetencijų klasifikacija.

- Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje pateikiama mokytojo kompetencijų klasifikacija⁴⁷⁶.

- Europos Komisijos dokumente „Bendrieji Europos principai dėl mokytojo kompetencijų ir kvalifikacijos“⁴⁷⁷ pateiktas kompetencijų skirstymas.

Mokytojo profesijos kompetencijos apraše⁴⁷⁸ (2007) išskiriamos šios pedagogo kompetencijų sritys: *bendrakultūrinė kompetencija* – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, lemiančios sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje kultūroje. Profesinės kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, nespacificuojamai pagal ugdymo turinio koncentrus / sritis. *Bendrosios kompetencijos* – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės, reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą. *Specialiosios kompetencijos* – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, lemiančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio centre / srityje. Kiekviena kompetencijos sritis dokumente aprašoma, išskiriant konkrečius mokėjimus ir gebėjimus. Mokytojo profesijos kompetencijos apraše pateikiamas kompetencijų grupavimas grindžiamas Lietuvoje atliktais disertaciniais tyrimais (Gedvilienė, 2000⁴⁷⁹;

475 Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 12-511.

476 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

477 *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.

478 Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 12-511.

479 Gedvilienė, G. (2000) *Mokymasis bendradarbiaujant kaip socialinių ir kognityvinių gebėjimų ugdymo jaunesniame mokykliniame amžiuje veiksnys: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Saugėnienė, 2000⁴⁸⁰; Bulajeva, 2001⁴⁸¹; Lepaitė, 2001⁴⁸²; Simonaitienė, 2001⁴⁸³; Žydžiūnaitė, 2003⁴⁸⁴; Jurašaitė, 2005⁴⁸⁵ ir kt.). Nors pastarasis kompetencijų skirstymas teoriškai pagrįstas, kompetencijų sritys gana detaliai aprašytos, tačiau reikia pripažinti, kad yra gana sudėtinga jį taikyti praktikoje, nes atliekant praktinį vertinimą, rodikliai persipina tarpusavyje.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos projekte (2011 m. balandis)⁴⁸⁶ buvo rekomenduojama pagal gebėjimų pobūdį ir jų taikymo sritis skirti šias pagrindines pedagogo kompetencijų grupes: a) bendrąsias (gimtosios kalbos tinkama vartoseną, valstybinės kalbos ir užsienio kalbų mokėjimas, kiti komunikaciniai gebėjimai, informacinių technologijų taikymo įgūdžiai, teisinis raštingumas, etiketo pagrindų išmanymas ir kt.); b) dalykines (mokomojo ir gretimų dalykų pagrindų ir naujovių išmanymas, dalykinis akiratis); c) pedagogines psichologines ir metodines (taip pat profesinės etikos išmanymas ir vadovavimasis ja); d) vadybines organizacines (taip pat ekonominis ir finansinis raštingumas); e) menines (kūrybinis, kultūrinis aktyvumas); f) socialines (pilietinis ir demokratinis sąmoningumas, socialinis jautrumas, visuomeninis aktyvumas). Toks siūlomas kompetencijų sričių susmulkinimas yra nepagrįstas ir suponuoja tam tikrą kompetencijų sričių skaidymo sudėtingumą.

480 Saugėnienė, N. (2000). *Lietuvos tautinių mažumų švietimas multikultūriškumo vertybi- niame kontekste [Rankraštis]: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: KTU.

481 Bulajeva, T. (2001). *Pedagogų saviugdą veiksniai švietimo kaitos sąlygomis [Rankraštis]: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius: VU.

482 Lepaitė, D. (2001). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodolo- gija (verslo studijų atvejis): daktaro disertacijos santrauka*. Socialiniai mokslai, edu- kologija (07S). Kaunas: Technologija.

483 Simonaitienė, B. (2001). *Besimokančios organizacijos veiklos bruožų raiška gimnazijoje: daktaro disertacijos santrauka*. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: Techno- logija.

484 Žydžiūnaitė, V. (2003). *Komandinio darbo kompetencijų edukacinė diagnostika ir jų vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas [Rankraštis]: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas.

485 Jurašaitė, E. (2004). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: struktūra, modelių realizavimas, įvertinimas [Rankraštis]: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius.

486 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

Vėlesniame koncepcijos projekto variante⁴⁸⁷ šią problemą bandyta spręsti. Pedagoginės psichologinės ir metodinės kompetencijos sujungtos į didaktinių kompetencijų grupę, o bendrosios kompetencijos praplėstos vadybinėmis organizacinėmis kompetencijomis (įskaitant ekonominę ir finansinę raštingumą), kultūrinėmis kompetencijomis (įskaitant meninę raišką, kultūrinį aktyvumą – meno propagavimą ir kultūrinės veiklos organizavimą), socialinėmis kompetencijomis (pilietinis ir demokratinis sąmoningumas, visuomeninis aktyvumas, socialinis jautrumas, įskaitant labdaros ir paramos organizavimą, kitą pagalbą neįgaliesiems ir socialiai pažeidžiamiems asmenims) ir sportinėmis kompetencijomis (įskaitant sporto ir nuolatinio fizinio aktyvumo propagavimą ir sporto renginių organizavimą). Visgi kompetencijų išskaidymo problema liko neišspėsta, o kai kurių kompetencijų įtraukimas į bendrųjų kompetencijų grupę – nepakankamai pagrįstas.

Europos Komisijos dokumente „Bendrieji Europos principai dėl mokytojo kompetencijų ir kvalifikacijos“ (2005)⁴⁸⁸ išskiriamos trys pagrindinės ir, reikia pripažinti, gana bendros mokytojo kompetencijų grupės:

- Veikla, susijusi su informacija, technologijomis ir žiniomis:
 - gebėti analizuoti ir tikrinti skirtingo pobūdžio žinias ir jas reflektuoti;
 - gebėti perduoti žinias efektyviai taikant technologijas;
 - gebėti sukurti ir valdyti mokymosi aplinką;
 - gebėti pasirinkti mokymo būdus, priderinant platų mokymo/si strategijų spektrą prie mokinių poreikių;
 - gebėti gilinti žinias ir supratimą;
 - gebėti mokytis iš savo patirties ir mokymąsi traktuoti kaip visą gyvenimą trunkantį procesą.
- Veikla, susijusi su kitais asmenimis, – mokiniais, kolegomis ir socialiniais partneriais:
 - gebėti veiklą pagrįsti socialiniais ryšiais ir kiekvieno mokinio potencialo plėtojimu, žinant asmenybės raidą ir vystymąsi;

487 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

488 Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005). European Commission Directorate-General for Education and Culture. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.

- bendraujant su kitais žmonėmis būti pasitikinčiam savimi;
- gebėti individualiai dirbti su mokiniais padedant jiems tapti aktyviais visuomenės nariais;
- gebėti pasirengti ir tobulinti bendradarbiavimo veiklą, didinančią mokinių kolektyvinę inteligenciją;
- bendrauti ir bendradarbiauti su kolegomis, siekiant gerinti mokymą ir mokymąsi.
- Veikla, susijusi su visuomene ir vykdoma visuomenėje vietiniu, regioniniu, nacionaliniu, europiniu ir globaliu lygmenimis.
 - prisidėti rengiant mokinius tapti Europos Sąjungos piliečiais;
 - suprasti ir įvertinti mokymosi visą gyvenimą svarbą;
 - skatinti mobilumą ir bendradarbiavimą Europoje, pagarbą įvairioms kultūroms ir jų supratimą;
 - gebėti nustatyti bendras vertybes;
 - būti susipažinus su etiniais žinių visuomenės aspektais;
 - gebėti efektyviai dirbti vietinėje bendruomenėje su partneriais ir skirtingų interesų grupių atstovais;
 - gebėti savo patirtį panaudoti kokybės užtikrinimo sistemai tobulinti.

Pastarasis kompetencijų sričių išskyrimas orientuotas į mokytojo gebėjimus veikti trijose glaudžiai tarpusavyje susijusiose veiklos srityse: informacija – individas – visuomenė.

Atlikta analizė leidžia teigti, kad mokslinėje literatūroje aptinkama kompetencijų grupavimo koncepcijų įvairovė. Vieni autoriai (J. Pikūnas⁴⁸⁹, B. Bitinas⁴⁹⁰) kompetencijų rūšių skirstymą grindžia bendrosiomis jų charakteristikomis, kiti – remdamiesi individo gebėjimais ir profesinio veiklumo skirtumais (Mertens⁴⁹¹; Laura-Ernst⁴⁹²; Laužackas⁴⁹³;

489 Pikūnas, J. (1994). *Asmenybės vystymasis: kelias į savęs atradimą*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

490 Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.

491 Mertens, D. M. (1994). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmark- und Berufsforschung*. Bd. 77 (1). P. 36–43.

492 Laur-Ernst, U. (1990). *Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neu geordneten Berufen und ihre Konsequenzen fürs Lernen*. Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg. Hamburg: Feldhaus.

493 Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

Reetz⁴⁹⁴; Parry⁴⁹⁵; Barnett⁴⁹⁶), treči – individo profesinė elgsena (Trotter, Ellison⁴⁹⁷; Žydžiūnaitė⁴⁹⁸), ketvirtieji pabrėžia kompetencijos holistinę idėją, akcentuojančią žmogaus savybes ir vertybes, požiūrį į save kaip profesionalą, kuris suteikia galimybę veikti neapibrėžtose situacijose (Bowden, Marton⁴⁹⁹; Jucevičienė, Lepaitė⁵⁰⁰).

Modeliuodami pedagogų kompetencijos tobulinimo galimybes studijos autoriai remiasi mokslinėje literatūroje (kompetencijų grupavimas atliktas remiantis J. Bowden, F. Marton⁵⁰¹, P. Jucevičienės, D. Lepaitės⁵⁰², P. Jucevičienės⁵⁰³, A. Troter, L. Ellison⁵⁰⁴ pateikiama kompetencijų grupavimo koncepcija) ir norminiuose dokumentuose pateiktą kompetencijų grupavimo analizę. Autorių nuomone, tikslinga išskirti šias mokytojo kompetencijų sritis: *didaktines kompetencijas, bendrąsias kompetencijas ir funkcinės kompetencijas* (21 pav.).

494 Reetz, L. (1990). *The importance of key-qualifications for vocational education and training*. Hamburg: Feldhaus.

495 Parry, S. B. (1996). The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*. No. 33. P. 48–56.

496 Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality care*. Buckingham: Open University Press.

497 Troter, A., Ellison, L. (2001). *Undersatnding Competence and Competency*. In B. Davies and L. Ellison (Eds.), *School Leadership for the 21st Century* (P. 36–53). London: Routledge Falmer.

498 Žydžiūnaitė, V. (2003). *Komandinio darbo kompetencijų edukacinė diagnostika ir jų vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas* [Rankraštis]: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas.

499 Bowden, J., Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London: Kogan Page.

500 Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (22). P. 44–50.

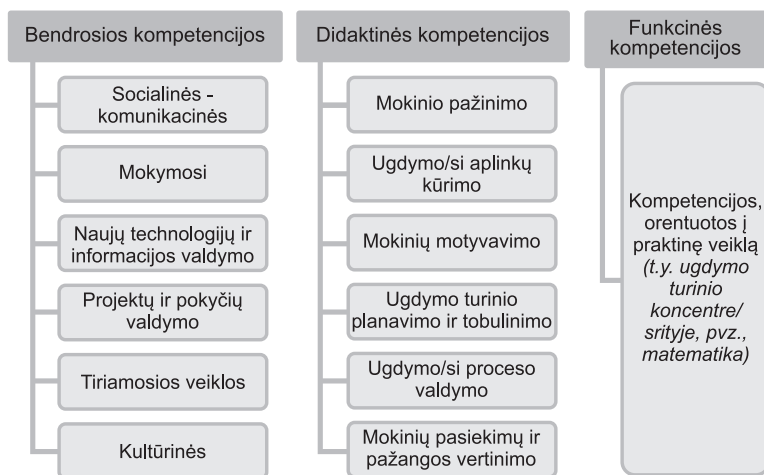
501 Bowden, J., Marton, F. 1998. *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London: Kogan Page.

502 Jucevičienė, P., Lepaitė, D. 2000: Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (22), 44–50. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.

503 Jucevičienė, P. (2005). *Responding to the challenge of globalization-quality of the learning university*. Higher Education Facing Globalization and Europeanization. Kaunas: Technologija.

504 Troter, A., Ellison, L. (2001). *Undersatnding Competence and Competency*. In B. Davies and L. Ellison (Eds.), *School Leadership for the 21st Century* (P. 36–53). London: Routledge Falmer.

Didaktinėmis kompetencijomis laikytinos mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, nespecifikuojamai pagal ugdymo turinio koncentrus / sritis, atlikti. Šiai kompetencijų sričiai priskirtinos tokios kompetencijos, kaip ugdymo/si aplinkos kūrimas, ugdymo turinio planavimas ir tobulinimas, ugdymo/si proceso valdymas, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas, mokinių motyvavimas ir paramos jiems teikimas bei mokinio pažinimas.



21 pav. Pedagogų kompetencijų sritys

Bendrosios kompetencijos gali būti įvardinamos kaip žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, kitos asmeninės savybės, *reikalingos bet kuriai žmogaus veiklai*, ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą^{505,506}. Šiai kompetencijų grupei priskirtinos kompetencijos: socialinė

505 Jucevičienė, P. (2005). *Responding to the challenge of globalization-quality of the learning university. Higher Education Facing Globalization and Europeanization*. Kaunas: Technologija.

506 Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

komunikacinė; mokymosi mokytis; naujų technologijų ir informacijos valdymo; projektų ir pokyčių valdymo; tiriamosios veiklos ir kultūrinė.

Funkcinės kompetencijos yra būtinos tam tikrai konkrečiai veiklai atlikti (Jovaiša, Shaw, 1998⁵⁰⁷; Laužackas, 2005⁵⁰⁸). Tai kompetencijos, priskirtinos tiesioginiam užduoties įvykdymui. Analizuojamame pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kontekste funkcinėmis laikomos kompetencijos, orientuotos į mokytojo praktinę veiklą, taip pat į ugdymo turinio koncentraciją / sritį ir atitinkamos konkrečios praktinės veiklos reikalavimus.

Paskutiniame pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos projekto⁵⁰⁹ variante išskiriamos šios kompetencijų grupės:

a) bendrosios kompetencijos (mokymo kalbos tinkama vartoseną, valstybinės ir užsienio kalbų mokėjimas, komunikaciniai gebėjimai, kritinis mąstymas, technologijų taikymo ir informacijos valdymo įgūdžiai, teisinis raštingumas, etiketo pagrindų išmanymas). Siekiant pripažinti kai kurių kompetencijų įgijimą ir paskatinti jų ugdymąsi bendrųjų kompetencijų grupėje, koncepcijos autorių manymu, atskirai nurodytinos šios bendrosios kompetencijos:

- vadybinės organizacinės kompetencijos (įskaitant ekonominį ir finansinį raštingumą);
- kultūrinės kompetencijos (įskaitant meninę raišką, kultūrinį aktyvumą – meno propagavimą ir kultūrinės veiklos organizavimą);
- socialinės kompetencijos (pilietinis ir demokratinis sąmoningumas, visuomeninis aktyvumas, socialinis jautrumas, įskaitant labdaros ir paramos organizavimą, kitą pagalbą neįgaliesiems ir socialiai pažeidžiamiesiems asmenims);
- sportinės kompetencijos (įskaitant sporto ir nuolatinio fizinio aktyvumo propagavimą ir sporto renginių organizavimą);

b) dalykinės kompetencijos (mokomojo ir tai pačiai žinijos ir ugdymo sričiai (socialiniai, humanitariniai, gamtos mokslai, technologijos, menai, kūno kultūra ir sportas) priklausančių dalykų pagrindų ir naujovių išmanymas);

507 Jovaiša, T., Shaw, S. (1998). Žvilgsnis į bendrųjų gebėjimų ugdymą rytų ir centrinėje Europoje (partnerių šalyse). *Profesinis rengimas: tyrimai ir aktualijos*. Nr. 1. P. 30–47.

508 Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

509 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

c) didaktinės kompetencijos (įskaitant psichologines žinias ir jų taikymą, profesinės etikos išmanymą ir laikymąsi).

Studijos autorių manymu, pateiktas kompetencijų grupavimas leidžia aktualizuoti tam tikras kompetencijų grupes, atitinka mokytojo veiklos visapusiškumą, sietinas su skirtingais profesiniais vaidmenimis ir jų kaita, tačiau, kita vertus, toks bendrųjų kompetencijų detalizavimas nėra pagrįstas. Nėra suprantamas ir nepagrįstas ir atskirų kompetencijų (pvz., sportinės) priskyrimas prie bendrųjų, nes savo srities specialistams šios kompetencijos gali būti vertintinos labiau kaip dalykinio pobūdžio kompetencijos.

Autorių siūlomos ir analizuotuose norminiuose dokumentuose pateiktos kompetencijos sritys lyginamos 3 lentelėje.

3 lentelė. Pedagogo kompetencijų klasifikacijų palyginimas pagal skiriamas kompetencijų sritis

Mokytojo kompetencijos aprašas ¹	Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija ²	Bendrieji Europos principai dėl mokytojo kompetencijų ir kvalifikacijos ³	Studijos autorių siūlomas skirstymas
Bendrakultūre kompetencija		Darbo su visuomene ir visuomenėje kompetencija	
Profesinės kompetencijos	Pedagoginės psichologinės ir metodinės kompetencijos ⁴ / didaktinės kompetencijos (įskaitant psichologines žinias ir jų taikymą, profesinės etikos išmanymą ir laikymąsi) ⁵	Darbo su kitais – kolegomis, mokiniais, socialiniais partneriais – kompetencija	Didaktinės kompetencijos
Bendrosios kompetencijos	Bendrosios kompetencijos	Darbo su žiniomis, informacija ir technologijomis kompetencija	Bendrosios kompetencijos
	Vadybinės organizacinės (taip pat ekonominis ir finansinis raštingumas)		

Mokytojo kompetencijos aprašas	Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija	Bendrieji Europos principai dėl mokytojo kompetencijų ir kvalifikacijos	Studijos autorių siūlomas skirstymas
Bendrosios kompetencijos	<i>Vadybinės organizacinės</i> (taip pat ekonominis ir finansinis raštingumas)	Darbo su žiniomis, informacija ir technologijomis kompetencija	Bendrosios kompetencijos
	<i>Socialinės</i> (pilietinis ir demokratinis sąmoningumas, socialinis jautrumas, visuomeninis aktyvumas) ⁶		
	<i>Meninės</i> (kūrybinis, kultūrinis aktyvumas) ⁷ / <i>kultūrinės</i> kompetencijos (įskaitant meninę raišką, kultūrinį aktyvumą – meno propagavimą ir kultūrinės veiklos organizavimą) ⁸		
	<i>sportinės</i> kompetencijos (įskaitant sporto ir nuolatinio fizinio aktyvumo propagavimą bei sporto renginių organizavimą) ⁹		
Specialiosios kompetencijos	Dalykinės		Funkcinės kompetencijos

1 Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 12-511.

2 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

3 *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.

4 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

5 Ten pat.

6 Ten pat.

7 Ten pat.

8 Ten pat.

9 Ten pat.

Studijos autoriai, remdamiesi mokslinėje literatūroje⁵¹⁰ pateikiama kompetencijų grupavimo koncepcija ir norminiuose dokumentuose pateiktų kompetencijų grupavimo analize, rekomenduoja išskirti *didaktines kompetencijas* (ugdymo/si aplinkos kūrimas, ugdymo turinio planavimas ir tobulinimas, ugdymo/si proceso valdymas, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas, mokinių motyvavimas ir paramos jiems teikimas; mokinio pažinimas), *bendrąsias kompetencijas* (socialinė-komunikacinė; mokymosi mokytis; naujų technologijų ir informacijos valdymo; projektų ir pokyčių valdymo; tiriamosios veiklos; kultūrinė) ir *dalykines kompetencijas* (orientuotos į mokytojo praktinę veiklą ugdymo turinio koncentre / srityje ir atitinkančios konkrečios praktinės veiklos reikavimus; vadovėlinės kompetencijos / žinios; platesnis dalyko išmanymas).

Atlikta kompetencijų klasifikavimo analizė atskleidė, kad Mokytojo profesijos kompetencijos apraše⁵¹¹ išskirtos kompetencijų sritys ir jas sudarančios kompetencijos nesiejamos su konkrečia pedagogo karjeros stadija, t. y. neaišku, kokiais kompetencijas turi būti įgijęs specialistas tam tikrame savo karjeros etape. Taigi, autorių manymu, būtina atnaujinti Mokytojo profesijos kompetencijos aprašą, tikslinant kompetencijų sričių išskyrimą, diferencijuotą kiekvienos kompetencijų srities aprašymą susiejant su konkrečia mokytojo karjeros stadija ir sukuriant kompetencijų vertinimo instrumentus.

Pedagogų karjeros galimybės. Europos Sąjunga, deklaruodama bendruosius švietimo politikos principus ir apibrėždama mokytojų kompetencijas, šalių ir regionų švietimo politikos formuotojams rekomenduoja *į profesinę pedagogo karjerą žiūrėti kaip visumą* – nuo pradinio rengimo

510 Bowden, J., Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London: Kogan Page.

Jucevičienė, P., Lepaitė D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (22). P. 44–50.

Jucevičienė, P. (2005). *Responding to the challenge of globalization-quality of the learning university. Higher Education Facing Globalization and Europeanization*. Kaunas: Technologija.

Troter, A., Ellison, L. (2001). *Undersatnding Competence and Competency*. In B. Davies and L. Ellison (Eds.), *School Leadership for the 21st Century* (P. 36-53). London: Routledge Falmer.

511 Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 12-511.

iki visą gyvenimą trunkančio tobulinimosi formaliuoju, neformaliuoju ar savarankiško mokymosi būdu⁵¹².

Karjera suprantama kaip nuolatinis asmenybės tobulėjimo ir saviraiškos būdas, turintis optimistinę kokybinės kaitos perspektyvą, kryptį ir paskirtį⁵¹³. Profesinė karjera paprastai traktuojama kaip individo statuso pokytis, kurį lemia socialinės ir ekonominės padėties ir atliekamų funkcijų organizacijoje kaita. Tai žmogaus profesinio tobulėjimo, jo autoriteto, valdžios įtakos, statuso, prestižo augimo, kilimo hierarchijos, kvalifikacijos, atlyginimo pakopomis procesas⁵¹⁴.

Terminas „karjera“ vartojamas siekiant įvertinti darbuotojų poreikius ir interesus, patirtį, kompetenciją, kvalifikaciją, vaidmenis ir kitus santykius, nurodančius ryšius su organizacija, kurioje individas dirba⁵¹⁵. Pažymėtinas individo profesinės karjeros raidos santykis su kompetencijų ir kvalifikacijos tobulinimu. Mokslinėje literatūroje galima aptikti aptinkti išskirtus įvairus karjeros etapus, siejamus su specialisto profesiniu tobulėjimu ir augimu. Tačiau nors užsienio literatūroje aptinkama pedagogo karjeros etapų skirstymo įvairovė, tačiau visiems skirstymams yra bendra tai, kad jų pagrindas – specialisto profesinis tobulėjimas ir kompetencijų kaita. Dalton, Thompson ir Price⁵¹⁶ modelyje, atsižvelgiant į kiekvieno individo karjeros proceso individualumą, išskiriami keturi karjeros etapai, sietini su tam tikromis kompetencijomis ir tam tikru profesionalumo laipsniu:

- Pradžia (įėjimas) (angl. *entry*) – individo profesinės veiklos tam tikroje srityje pradžia, įsitvirtinimas ir t. t. organizacijoje, savęs atradimas ir pažinimas profesinėje veikloje. Šis etapas sietinas su bazinėmis pradedančiojo specialisto kompetencijomis.

512 European commission. Directorate-General for Education and Culture Common European Principles for Teacher1 Competences and Qualifications [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf>.

513 Kučinskienė, R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: KU leidykla.

514 Danilevičius, E. (2008). Karjeros plėtos modeliavimas. *Tiltai*. Nr. 3(44). P. 145–159.

515 Čiutienė, R., Sakalas, A., Neverauskas, B. (2006). Influence of Personnel Interests on Formation of Modern Career. *Engineering Economics*. No. 5 (50). P. 99–106.

516 Dalton, G., Thompson, P., Price, P. (1977). *The four stages of professional careers: a new look at performance by professionals* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-12-10]. <<http://www.joe.org>>.

- Kolega (angl. *Colleague*). Savarankiškos veiklos etapas, kai individas įsitvirtina organizacijoje, atranda savo veiklos nišą, kurioje jaučiasi esąs tvirtas. Etapas sietinas su tokių kompetencijų, kaip profesinio identiteto formavimosi, savarankiško problemų sprendimo profesionalumo ir t. t. lavinimu, kūrybiškumo ir inovatyvumo plėtra.

- Konsultantas (angl. *Consultant*). Šis etapas susijęs su asmeninio profesionalumo augimu, kai specialistai geba ne tik profesionaliai veikti savo srityje, bet ir imtis atsakomybės už kitų asmenų profesinį augimą. Šiame etape būtinos tokos kompetencijos, kaip patirties sklaida, bendradarbiavimas su kitomis organizacijomis, kitų specialistų konsultavimas, mentorstė, ugdomasis konsultavimas.

- Patarėjas (angl. *Adviser*). Šis karjeros etapas sietinas su specialisto veikla regioniniu ar nacionaliniu lygmenimis. Šiame etape specialistai turi esminį vaidmenį organizacijoje, yra susiję su aukščiausio lygmens sprendimų priėmimu, yra naujų idėjų ir organizacijos kaitos iniciatoriai⁵¹⁷.

Huberman⁵¹⁸ išskiria penkis mokytojo kvalifikacijos tobulinimo etapus, kuriuos sieja su skirtingomis mokytojo karjeros stadijomis:

- Karjeros pradžia (angl. *career entry*) (pirmieji – tretieji darbo metai). Tai išlikimo profesijoje ir profesijos tyrinėjimo metas.

- Stabilizacija (ketvirtieji – šeštieji profesinės veiklos metai). Dažniausiai įsipareigojama profesijos atžvilgiu (įsipareigojama dirbti mokytoju), pasiekiamas, mokymo meistriškumo lygis.

- Divergencija (septintieji – aštuonioliktieji profesinės veiklos metai). Kai kuriems mokytojams tai yra eksperimentavimo ir aktyvios veiklos etapas, kai kuriami autoriniai kursai, bandomi nauji mokymo metodai ir strategijos, diegiamos inovacijos. Kitiems tai gali būti asmeninių abejonių ir profesijos pervertinimo etapas. Daugelis mokytojų šiame etape atsisako profesijos.

- Antroji divergencija (devynioliktieji – trisdešimtieji profesinės veiklos metai). Kai kuriems – tai savęs vertinimo, relaksacijos, atitolimo nuo

517 Dalton, G., Thompson, P., Price, P. (1977). *The four stages of professional careers: a new look at performance by professionals* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-12-10]. <[http:// www.joe.org](http://www.joe.org)>.

518 Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-12-15], <[http://www. UNESCO.org/iiep](http://www.UNESCO.org/iiep)>.

tiesioginio darbo klasėje etapas. Dar kitiems šis etapas susijęs su sistemos, administracijos, kolegų ir pačios profesijos kritika.

- Išsilaisvinimas (trisdešimt pirmieji – penkiasdešimtieji profesinės veiklos metai). Laipsniško atsisveikinimo su profesija etapas. Vieniems jis yra refleksijos ir ramybės, kitiems – pykčio etapas.

H. L. Dreyfus ir S. E. Dreyfus⁵¹⁹ pateikia kiek kitokį mokytojo karjeros etapų skirstymą, kurį sieja su pedagogo kvalifikacijos tobulėjimu nuo pradedančiojo etapo iki tapimo ekspertu. Modelis orientuotas į profesinius ir asmeninius specialisto poreikius ir jų kaitą skirtingais karjeros etapais:

- Naujoko lygmuo (paskutiniųjų metų studentas – pirmųjų metų mokytojas). Akcentuojama asmeninė praktinė patirtis, mokomasi suprasti specifinius terminus ir koncepcijas, mokyklos kultūros taisykles. Tai yra į mokytoją orientuota stadija.

- Pažengusio pradedančiojo lygmuo (antrieji – tretieji darbo metai). Įgyjama truputį patirties. Mokytojas teorines žinias pradeda sieti su praktine veikla klasėje. Per šią stadiją mokytojas dar priklausomas nuo vyresniųjų mokytojų, nėra pasirengęs dirbti visiškai savarankiškai ir prisiimti visiškos atsakomybės už savo veiksmus.

- Kompetentingumo lygmuo (tretieji – ketvirtieji darbo metai). Mokytojai priima sąmoningus sprendimus, susijusius su veiklos planavimu, veiklos tikslais ir uždaviniais bei sugeba savo veikloje motyvuotai spręsti, kas yra svarbu ir kas ne. Atsiranda gebėjimas sąmoningai kontroliuoti ir organizuoti kasdienę darbinę veiklą.

- Specialisto lygmuo (penktieji darbo metai). Susiformuoja holistinis požiūris į veiklą.

- Eksperto lygmuo. Demonstruojama sklandi veikla, sprendimai priimami intuityviai. Veikla kokybiškai kitokia nei kitų mokytojų. Tai yra į mokinį orientuota stadija.

Dar vienas mokytojo profesinės karjeros raidos modelis pateikiamas S. Keiffer, Barone ir K. Ware⁵²⁰. Autoriai aprašo Cincinatyje, Ohajas (JAV), įgyvendinamą pedagogų karjeros raidos modelį, kuriame išskiriamos pen-

519 Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-12-15]. <[http://www. UNESCO. org/iiep](http://www.UNESCO.org/iiep)>.

520 Ten pat.

kios pedagogų karjeros stadijos: internatūra, pradedantysis mokytojas, mokytojas naujokas, mokytojas ir mokytojas lyderis. Modelio esmė yra sieti pedagogo karjeros raidos stadijas su kvalifikacija ir atlyginimu.

Lietuvoje *pedagogo karjeros raidos etapai buvo sietini su šių specialistų kvalifikacijos kėlimo ir atestacijos procesu*. Gedimino Merkio⁵²¹ teigimu, pedagogų siekiai tobulinti savo kvalifikaciją susiję su profesinės karjeros perspektyvomis – kvalifikacinių kategorijų įgijimu. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas siejamas su mokytojų poreikiais įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, tačiau kvalifikacinių kategorijų tvarka ne visada tenkina pedagogus.

Svarbiausios nuostatos, lėmusios modelio autorių siūlomą pedagogo profesinės karjeros proceso modeliavimą:

- Pedagogų karjera remiasi kompetencijų tobulinimu;
- Kompetencijų vertinimas siejamas su atestacijos procesu;
- Pedagogas pats valdo savo karjerą (planuoja, realizuoja);
- Pedagogų karjeros valdymo procesas neatsiejamas nuo nuolatinės pagalbos teikimo.

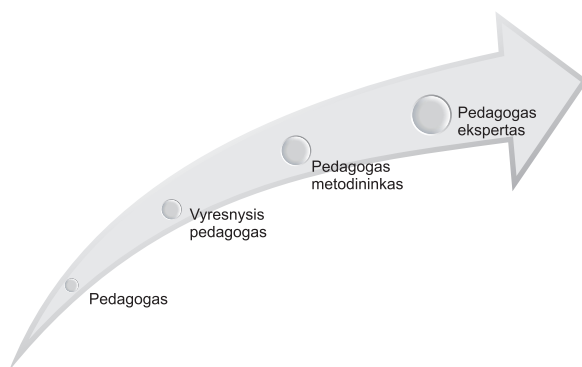
Modeliuojant pedagogų profesinę karjerą numatytos kelios galimybės: keturių etapų, penkių etapų ir šešių etapų profesinė karjera.

Keturių etapų pedagogo profesinės karjeros galimybė. Išlaikant egzistuojančią tvarką, pedagogo karjeros raidos etapus tikslinga susieti su šių specialistų kvalifikacinėmis kategorijomis. Mokytojo kvalifikacinės kategorijos: mokytojo, vyresniojo mokytojo, mokytojo metodininko ir mokytojo eksperto⁵²². Remiantis šiuo požiūriu, kvalifikacinės kategorijos sietinos su specialisto profesiniu augimu, kvalifikacijos tobulinimu ir veiklos pobūdžio kokybine kaita, kai pedagogo veikla iš darbo klasėje prasiplėčia iki veiklos regioniniu ir/ ar nacionaliniu lygmeniu ir apima tokius vaidmenis / pareigines funkcijas, kaip konsultantas (ši funkcija priskirtina pedagogui metodininkui), mentorius (ši funkcija priskirtina pedagogui ekspertui). Siūloma keturių etapų pedagogo profesinė karjera: pedagogas,

521 *Mokytojų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklos tinklą: tyrimo ataskaita*. Šiauliai/ Kaunas, 2004 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai_sb_archyvas.htm>.

522 Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 142-5669.

vyresnysis pedagogas, pedagogas metodininkas, pedagogas ekspertas (22 pav.).

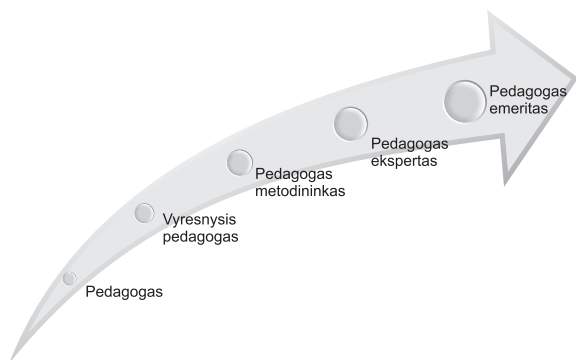


22 pav. Pedagogo karjeros etapai (1)

Penkių etapų pedagogo profesinės karjeros galimybė. Kita studijos autorių siūloma galimybė suformuluota remiantis jau egzistuojančia nacionaline mokytojo kvalifikacinių kategorijų sistema ir užsienio šalių patirtimi: pedagogas, vyresnysis pedagogas, pedagogas metodininkas, pedagogas ekspertas ir pedagogas emeritas / fasilitatorius. Pastarasis pedagogo karjeros etapas – pedagogas emeritas (lot. *emeritus* – atitarnavęs, nusipelnęs) arba pedagogas fasilitatorius – siejamas su aktyvaus darbo klasėje mažėjimu, tuo pat metu aktualizuojant kitus pedagogo vaidmenis: pedagogas konsultantas, pedagogas fasilitatorius, pedagogas patarėjas, pavaduojantis pedagogas (23 pav.).

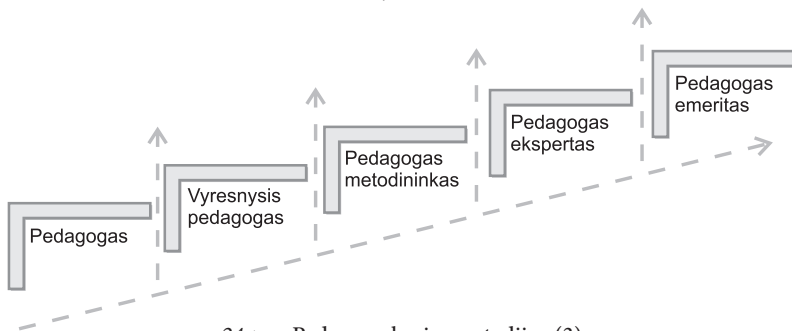
Šešių etapų pedagogo profesinės karjeros galimybė. Vadovaujantis visuotiniu požiūriu į pedagogo profesinę karjerą (nuo pradinio rengimo iki visą gyvenimą trunkančio tobulinimosi formalioju, neformalioju ar savarankiško mokymosi būdu), naujausiomis strateginėmis nuostatomis, numatytomis Lietuvos kvalifikacijų sąrangoje⁵²³ ir Lietuvos kvalifikacijų sandaros susiejimo su Europos mokymosi visą gyvenimą kvalifikacijų san-

523 Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 56-2761.



23 pav. Pedagogo karjeros etapai (2)

dara dokumentuose⁵²⁴, egzistuojančia nacionaline mokytojo kvalifikacinių kategorijų sistema ir užsienio šalių patirtimi numatyta ir *šešių etapų mokytojo profesinės karjeros galimybė*: pradedantysis pedagogas, pedagogas, vyresnysis pedagogas, pedagogas metodininkas, pedagogas ekspertas ir pedagogas emeritas / fasilitatorius / arba nusipelnęs pedagogas (24 pav.). Pedagogų profesinės karjeros procesas modeliuotas remiantis sudėtingumo (veiklos pobūdžiui, užduočių įvairovei ir atsakomybės laipsniui apibūdinti), savarankiškumo (veiklos organizavimo ir pavaldumo pobūdžio kitimui apibūdinti), kintamumo (veiklos technologinės ir organizacinės aplinkos kitimui apibūdinti) kriterijais.



24 pav. Pedagogo karjeros stadijos (3)

524 Lietuvos ir Europos kvalifikacijų sandarų susiejimas su Europos kvalifikacijų sandara [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.kpmc.lt/LTKS_EKS/LTKS_EKS.html>.

Remiantis šiuo požiūriu pedagogo profesinė karjera sietina su pedagogo veiklos pobūdžio kokybine kaita, kai pedagogo veikla iš darbo klasėje prasiplečia iki veiklos regioniniu ir / ar nacionaliniu lygmeniu ir apima ne tik tokius pedagogo vaidmenis, kaip konsultantas, mentorius ir panašius, bet ir juos ypač pabrėžia ir suteikia pasiekusiam atitinkamą karjeros stadiją pedagogui. Studijos autoriai, siūlydami šią karjeros modeliavimo galimybę, remiasi šiuolaikine karjeros samprata, kai ji suprantama ne tik kaip „kilimas karjeros laiptais“, bet siejama su asmens sąmoningai pasirinktu jam priimtiniu ir jį tenkinančiu tobulėjimo pokyčiu profesinėje veikloje (darbo ir mokymosi patirčių seka), *kuris nebūtinai turi lemti kvalifikacijos pokyčius*.

Akcentuotina, kad net nesiekiant kilti karjeros laiptais šiuolaikinė darbo aplinka yra neišvengiamai susieta su profesiniu tobulėjimu, t. y. su nuolatiniu mokymusi ir kvalifikacijos tobulinimu. Taigi, studijos autorių manymu, ypač svarbios horizontaliosios pedagogo profesinės karjeros galimybės, t. y. profesinis tobulėjimas panašaus pobūdžio veikloje, kuris siejamas su tobulesniu veiklos atlikimu esant tam pačiam kontekstui. *Taigi pedagogo karjeros valdymo procesas gali būti suprantamas ne tik kaip perėjimas iš vienos karjeros stadijos į kitą, bet ir kaip tobulėjimas ir profesinis augimas esant tai pačiai karjeros stadijai*. Remdamasis tokia karjeros samprata, pedagogas gali pasirinkti kilti karjeros laiptais ir pereiti iš vienos kvalifikacinės kategorijos į kitą ar tobulėti toje pačioje karjeros pakopoje. Autorių manymu, kopimas karjeros pakopomis neišvengiamai susietas su aukštesnės kvalifikacinės kategorijos įgijimu. Todėl siūloma išlaikyti iki šiol Lietuvoje buvusį modelį, kai pedagogo karjeros raidos etapai buvo sietini su šių specialistų kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos procesu, tačiau jį reikia patobulinti.

Paskutinysis pedagogo karjeros etapas – *nusipelnęs pedagogas / pedagogas emeritas*, kaip ir per ankstesnius siūlomus profesinės karjeros modeliavimo variantus, siejamas su aktyvaus darbo klasėje mažėjimu, tuo pat metu aktualizuojant kitus pedagogo vaidmenis – konsultantas, fasilitatorius, patarėjas, pavaduojantis pedagogas. Šis vardas galėtų būti suteikiamas pedagogams, turintiems ne žemesnę kaip metodininko ar eksperto kvalifikacinę kategoriją ir 30 metų pedagoginio darbo stažą. Šis vardas suteikiamas už pedagogo nuopelnus, veiklą ir kompetencijas. Tai yra aukš-

čiausias karjeros laipsnis ir pripažinimas, kuris suteikiamas ne visiems, o tik nusipelnusiems pedagogams.

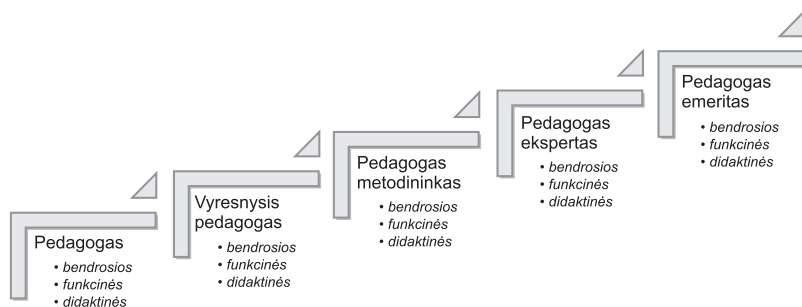
Modeliuojant šešių etapų karjeros galimybes, siūloma nustatyti *pradedančiojo mokytojo* karjeros etapą. Pabrėžtina, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo objektu pedagogas tampa tik tada, kai jis turi mokytojo kvalifikaciją. Pagal šią karjeros schemą savo pedagoginę veiklą asmuo, neatsižvelgiant į tai, kada jis baigė pedagogines studijas, pradeda nuo pradedančiojo mokytojo pareigybės. Pradedančiojo mokytojo pareigybė sietina su tapimo mokytoju procesu, taigi ir su pedagogų rengimu, tačiau neturintieji mokytojo / pedagogo kvalifikacijos ir norintieji ją įgyti nėra pedagogų kvalifikacijos tobulinimo objektai. Pradedančiuoju mokytoju laikytinas aukštosios mokyklos absolventas, turintis edukologijos / pedagogikos / švietimo ir ugdymo bakalauro laipsnį / profesinio bakalauro laipsnį ir mokytojo kvalifikaciją, siejantis savo profesinę karjerą su pedagogine veikla ir siekiantis mokytojo kvalifikacinės kategorijos. Jis privalo turėti ne mažiau kaip vienerius metus pedagoginio darbo stažą ir būti atestuotas mokyklos atestacinėje komisijoje (vertinti galėtų būti pateikiamas kompetencijų aplankas ir mokytojo kuratoriaus refleksija ir rekomendacijos).

Studijos autoriai profesinės karjeros planavimo institucijos lygmeniu siūlo *tris galimybes*:

- Kvalifikacijos tobulinimo ir karjeros planavimo procese dalyvauja mokytojas (siejama su poreikiais, lūkesčiais), kuris gauna pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultanto pagalbą (tarpininkas tarp vadovo ir mokytojo), ir mokyklos vadovas (siejama su mokyklos prioritetais, poreikiais, lūkesčiais);

- Kvalifikacijos tobulinimo ir karjeros planavimo procese dalyvauja mokytojas (siejama su poreikiais, lūkesčiais), kuris gauna metodinės tarybos pagalbą (tarpininkas tarp vadovo ir mokytojo), ir mokyklos vadovas (siejama su mokyklos prioritetais, poreikiais, lūkesčiais);

- Kvalifikacijos tobulinimo ir karjeros planavimo procese dalyvauja mokytojas (siejama su poreikiais, lūkesčiais), kuris gauna pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultanto pagalbą (tarpininkas tarp vadovo ir mokytojo), ir metodinė taryba.



25 pav. Pedagogo karjeros etapai ir kompetencijos

Aptariant pedagogų karjeros modeliavimo galimybes, tenka pastebėti, kad kol kas egzistuojanti teisinė bazė nėra visiškai palanki siūlomai pedagogų karjerai modeliuoti. Todėl, siekiant įteisinti pedagogo karjeros etapus, būtina teisiškai reglamentuoti nusipelnusio mokytojo / pedagogo emerito statusą, atsižvelgiant į jo teises ir pareigas, koreguoti Socialinio draudimo įstatymą. Taip pat svarbu apibrėžti pedagogo kompetencijų vertinimo kriterijus ir sąsajas su karjeros stadijomis.

Pedagogų atestacijos procesas. Mokytojo perėjimas iš vieno karjeros etapo į kitą (25 pav.) yra susijęs su atestacijos procedūra. Šiuo metu mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai (išskyrus psichologus) atestuojami vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. lapkričio 24 d. įsakymu Nr. ĮSAK-3216 patvirtintais „Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatais“. Dokumente yra detalizuota atestacijos tvarka ir procedūros, pirmajame priede pateikiami veiklos vertinimo kriterijai. Dabartiniu metu parengti ir pateikti bendruomenei svarstyti Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos nuostatų⁵²⁵ ir Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams aprašo⁵²⁶ projektai. Minėtuose dokumentuose privaloma atestacija nenumatoma.

525 Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 142-5669.

526 *Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams aprašas (projektas)* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <[http://www.smm.lt/oktikitap/Isakymoprojektasdelkvalifreikalmokyt 2012-09-03. pdf](http://www.smm.lt/oktikitap/Isakymoprojektasdelkvalifreikalmokyt%2012-09-03.pdf)>.

Gilindamiesi į tyrimų rezultatus⁵²⁷ matome, kad pedagogų kvalifikacijos atestavimo sistemos suspendavimas laikomas vienu iš esminių pokyčių kvalifikacijos tobulinimo sistemoje. Pripažįstama, kad ankstesnėje atestacijos sistemoje akcentas buvo stipriai pasislinkęs į dokumentų rinkimą, tvarkymą ir pateikimą, o ne į įgytų ar siekiamų įgyti gebėjimų ir žinių panaudojimą praktikoje. Akcentuojama pokyčių ugdymo procese, kurie galėtų nukreipti finansinio skatinimo ar karjeros galimybių linkme, svarba. Studijos autoriai laikosi pozicijos, kad *atestacijos procedūra turėtų būti privaloma visiems mokytojams, nepriklausomai nuo jų karjeros siekių* (pereiti iš vienos karjeros stadijos į kitą). Atestacijos procedūromis turėtų būti siekiama ne tik patikrinti mokytojo atitiktį vienai ar kitai kvalifikacinei kategorijai, tačiau ir *įtvirtinti turimas kompetencijas bei nubrėžti tolesnio tobulėjimo gaires*.

Atestacijos procedūrų tvarka turi būti aiški pačiam atestuojamajam – jis turi ne tik pats jai ruoštis, bet ir sulaukti profesionalios pagalbos: ar / ir iš kolegų, ar /ir iš metodinės tarybos, ar / ir iš profesionalaus konsultanto ar kitų kompetentingų asmenų ir organizacijų (pvz., dalykininkų asociacijų). Atestacija neturi virsti vien formalia procedūra. Ji turėtų būti traktuojama kaip konsultacija, pokalbis, profesinis pasidalijimas patirtimi ir pasiekimais, t. y. ne bausti ir gąsdinti, bet teikti galimybes tobulėti. Siūloma parengti pavyzdinius atestacijai reikalingų dokumentų šablonus ir/ arba aiškias instrukcijas, kaip reikia pasirengti, kokie įrodymai yra svarbūs, neatmetant galimybės pedagogui pačiam pasirinkti tuos įrodymus, kuriuos jis laiko esminiais jo kompetencijoms atsiskleisti. Atestacija neturėtų būti vienkartinė parodomoji akcija. Todėl labai svarbu užtikrinti ilgesnį pedagogo veiklos stebėjimą, ypač daug laiko skiriant pamokoms, bendravimui su mokiniais ir kolegomis, asmeninei refleksijai tiek apie mokinių mokymą(si), tiek apie savo paties tobulėjimą. Kadangi tokia atestacija tampa *tikru procesu*, jame labai svarbus kitų kolegų, metodinių tarybų, dalykininkų asociacijų ir steigėjo vaidmuo.

527 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 29]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienuos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

Studijos autorių manymu, rekomenduotinas optimalus atestacijos laikotarpis – penkeri metai. Atestacijos metu, jei pedagogo kompetencijos neatitinka siekiamos kvalifikacinės kategorijos, pedagogui turi būti suteikiama ta kvalifikacinė kategorija, kurios reikalavimus jo kompetencijos atitinka.

Autorių siūlomos kvalifikacinių kategorijų, darbo stažo ir išsilavinimo sąsajos:

- mokytojo kvalifikacinė kategorija – vieni metai pedagoginio darbo stažo (kvalifikacinių reikalavimų projekte⁵²⁸ numatoma: jei asmuo įgijęs pedagogo kvalifikaciją arba jam ši kvalifikacija yra įskaityta);
- vyresnysis mokytojas – ne mažesnis kaip penkerių metų pedagoginio darbo stažas ir universitetinis bakalauro laipsnis (Atestacijos nuostatų projekte⁵²⁹ numatyta: ne mažesnis kaip ketverių paskutinių metų dalyko mokymo / pareigybės / praktinės veiklos darbo stažas, nuolatinis žinių atnaujinimas, kvalifikacijos tobulinimas, aktyvus dalyvavimas metodinėje veikloje, savo gerosios darbo patirties skleidimas įstaigoje;
- mokytojas metodininkas – ne mažesnis kaip dešimties metų pedagoginio darbo stažas ir magistro laipsnis (Atestacijos nuostatų projekte⁵³⁰ numatyta: ne mažesnis kaip šešerių paskutinių metų dalyko mokymo / pareigybės / praktinės veiklos darbo stažas, nuolatinis savo žinių atnaujinimas, kvalifikacijos tobulinimas, aktyvus dalyvavimas metodinėje veikloje, savo gerosios darbo patirties skleidimas įstaigoje ir savivaldybėje; įgyta kategorija be peratestavimo galioja penkerius metus);
- mokytojas ekspertas – ne mažesnis kaip penkiolikos metų pedagoginis darbo stažas ir magistro laipsnis (Atestacijos nuostatų projekte⁵³¹ numatyta ne mažesnis kaip aštuonerių paskutinių metų

528 *Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams aprašas (projektas)* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <[http://www.smm.lt/oktkitap/Isakymoprojektasdelkvalifreikalmokyt 2012-09-03. pdf](http://www.smm.lt/oktkitap/Isakymoprojektasdelkvalifreikalmokyt%2012-09-03.pdf)>.

529 *Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos nuostatai: projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 25]. <[http://www.smm.lt/oktkitap/MAN2012-06-15. pdf](http://www.smm.lt/oktkitap/MAN2012-06-15.pdf)>.

530 Ten pat.

531 *Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos nuostatai: projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 25]. <[http://www.smm.lt/oktkitap/MAN2012-06-15. pdf](http://www.smm.lt/oktkitap/MAN2012-06-15.pdf)>.

dalyko mokymo / pareigybės / praktinės veiklos darbo stažas, nuolatinis žinių atnaujinimas, kvalifikacijos tobulinimas, aktyvus dalyvavimas metodinėje veikloje, savo gerosios darbo patirties skleidimas įstaigoje ir savivaldybėje; įgyta kategorija be peratestavimo galioja penkerius metus).

Nusipelnusio pedagogo / pedagogo emerito vardas, studijos autorių nuomone, galėtų būti suteikiamas turintiems ne žemesnę nei metodinio ar eksperto kvalifikacinę kategoriją ir 25 metų pedagoginio darbo stažą.

Pažymėtina, kad tiek šiuo metu veikiančiame Atestacijos nuostatų dokumente (mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai (išskyrus psichologus) atestuojami vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. lapkričio 24 d. įsakymu Nr. ĮSAK- 3216 „Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai“), tiek ir parengtame Atestacijos nuostatų⁵³² projekte vertinimo kriterijai nėra susieti su mokytojo kompetencijomis. Studijos autorių nuomone, persvarstant mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos tvarką ir procedūras ypatingą dėmesį reikėtų atkreipti ne tik į šių specialistų veiklos vertinimo kriterijų atnaujinimą, bet ir į jų sąsajas su specialisto kompetencijomis ir konkrečiu karjeros etapu.

Modeliuojant pedagogų atestacijos galimybes siūloma atsižvelgti į tai, kas vykdyt atestaciją. Studijos autorių manymu, galimos dvi *atestavimo tvarkos* atestavimo vykdytojų aspektu alternatyvos:

1) atestaciją mokytojo, vyresniojo mokytojo ir mokytojo metodinio kvalifikacinėms kategorijoms vykdo *mokyklos atestacinė komisija*; atestaciją *mokytojo eksperto* kvalifikacinei kategorijai vykdo *Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija* (nacionaliniu mastu); mokytojo emerito / nusipelnusio pedagogo vardą suteikia mokyklos atestacinė komisija.

2) atestaciją mokytojo, vyresniojo mokytojo kvalifikacinėms kategorijoms vykdo *mokyklos atestacinė komisija*; atestaciją mokytojo metodinio kvalifikacinei kategorijai vykdo *savivaldybės atestacinė komisija*; atestaciją mokytojo eksperto kvalifikacinei kategorijai vykdo *dalykininkų asociacijų* ir Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija (naciona-

532 *Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos nuostatai: projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 25]. <<http://www.smm.lt/oktkitap/MAN2012-06-15.pdf>>.

liniu mastu); mokytojo emerito / nusipelnusio pedagogo vardą suteikia savivaldybės atestacinė komisija,

Šiuo metu veikiančiuose atestacijos nuostatuose ir parengtame projekte numatoma, kad atestaciją vykdo švietimo įstaigos atestacinė komisija (pagal projektą⁵³³, jei toje įstaigoje dirba ne mažiau kaip 10 pedagogų; jei įstaigoje dirba mažiau kaip 10 mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų, vadovas kreipiasi į savivaldybės, kurios teritorijoje yra įregistruota įstaiga, švietimo padalinį ir prašo paskirti atestacijos komisiją, kuri atestuotų šios įstaigos mokytojus ir pagalbos mokiniui specialistus).

Studijos autorių manymu, tikslinga, kad *pedagogo, vyresniojo pedagogo* kvalifikacinių kategorijų atestaciją vykdytų mokyklos atestacinė komisija, kuri galėtų būti sudaryta ne tik iš pedagogų, administracijos, bet ir iš bendruomenės atstovų (pavyzdžiui, tėvų). Tai svarbu, nes būtent šie atstovai turi galimybę geriausiai pažinti pedagogo darbą klasėje, su kitais mokiniiais, su mokyklos bendruomene. Be to, atestacijos aplinka turi būti palanki, palaikanti ir draugiška, skatinanti profesinį dalijimąsi patirtimi. Taip pat studijos autorių nuomone, svarbu aktualizuoti dalykininkų asociacijų ir steigėjo vaidmenį atestacijos procedūrose. Atestaciją *pedagogo metodininko* kvalifikacinei kategorijai galėtų vykdyti savivaldybės atestacinė komisija. Tokio pasiūlymo priežastis – pedagogui metodininkui keliami kiti reikalavimai – pagal kompetenciją jis turėtų veikti ne tik savo mokyklos bendruomenėje, bet ir platesnėje pedagogų bendruomenėje regione. Jis turi būti *atpažįstamas* ir *pripažįstamas* kitų kaip pavyzdys, galintis konsultuoti kitus asmenis profesinio tobulinimo klausimais, tapti jaunesnių mažiau patyrusių pedagogų fasilitatoriumi. Savivaldybės lygmeniu atestacinę komisiją galėtų sudaryti kitų mokyklų administracijų, pedagogų, švietimo centro, taip pat ir savos mokyklos atstovai.

Atestaciją *pedagogo eksperto* kvalifikacinei kategorijai, autorių manymu, tikslinga vykdyti nacionaliniu mastu, dalykininkų asociacijoms bendradarbiaujant su Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija. Atestacijos procedūrų perkėlimo nacionaliniu mastu priežastis – pedagogui ekspertui keliamų reikalavimų specifika. Pagal kompetencijas jis turėtų būti savo dalyko meistras, turėti fasilitatoriaus / mentoriaus patir-

533 *Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos nuostatai: projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 25]. <<http://www.smm.lt/oktkitap/MAN2012-06-15.pdf>>.

ties, pedagoginės veiklos misiją matyti platesniame švietimo ir apskritai visuomeninio gyvenimo kontekste, turėti akivaizdžių ekspertinės veiklos įrodymų (pvz., publikacijų, programų / projektų vertinimo ir kitų). Pedagogo eksperto užduotis – atsiskleisti kaip žinovui klasės, mokyklos ar net regiono lygmeniu. Jo kompetencijos turėtų aprėpti visuminį ir giluminį ne tik Lietuvos, bet ir kitų šalių švietimo konteksto suvokimą, gebėti išvelgti tendencijas, pavojus, kliūtis; ekspertinėmis išvalgomis skatinti ir įkvėpti kitus. Mokytojas ekspertas turi būti matomas ir girdimas ir tiesiogiai, ir netiesiogiai – per spaudą, publikacijas, viešas diskusijas, dalyvavimą svarstant svarbius švietimo klausimus. Jis turi būti pripažintas ir gerbiamas profesinės bendruomenės, kad galėtų jai atstovauti ir kalbėti jos vardu. Atestacinėje komisijoje, be jau minėtų atstovų, galėtų dalyvauti ir vienas tos pačios mokyklos atstovas, galintis pateikti papildomos informacijos ar įrodymų.

Nusipelnusio pedagogo statusas iš esmės skiriasi nuo visų anksčiau aptartų. Visų pirma tai nėra kvalifikacinė kategorija ir ji niekaip nesusijusi su papildomu finansavimu. Šis vardas suteikiamas arba pagal profesiją jau nedarbiančiam asmeniui, sulaukusiam tam tikro amžiaus, arba susiklosčius kitoms aplinkybėms, kai jis savo, kaip pedagogo, pedagogo metodininko ar pedagogo eksperto veikla, pelnė pedagoginės bendruomenės pagarbą, o jo nuopelnai svarbūs kurioje nors vienoje ar keliuose srityse. Kitaip tariant, tai pedagogas, kurio nuopelnai nekvestionuojami, o jo pagalba, patarimai reikalingi ne tik konkrečiu laikotarpiu, bet ir nustatant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso ateities gaires. Nusipelnęs pedagogas gali būti kviečiamas vesti pamokų, skaityti paskaitų, pranešimų, konsultuoti pedagogus, tėvus, savo išvalgomis ir patirtimi dalintis su visais, kuriems to reikia. Mokyklai ir nusipelnusiam pedagogui suteikiama galimybė patiems spręsti, kur galima geriausiai panaudoti patirtį. Nusipelnusio pedagogo vardas turėtų būti suteikiamas savivaldybės atestacinėje komisijoje, į kurios sudėtį įeitų ir jo paties mokyklos bendruomenės, ir administracijos atstovų, švietimo centro specialistų, buvusių mokinių, dalykininkų asociacijos, visos bendruomenės atstovų – dalyvautų visi, kurie galėtų paliudyti išskirtinius nuopelnus mokyklai, bendruomenei, mokiniams ir kolegų profesiniam augimui.

Kvalifikacinių kategorijų charakteristikos ir atestacijos procedūrų vykdytojai pateikti 4 lentelėje.

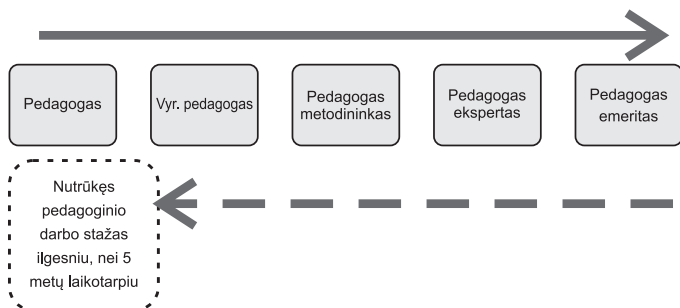
4 lentelė. Kvalifikacinių kategorijų charakteristikos ir atestacijos vykdytojai

Eil. nr.	Kvalifikacinė kategorija	Akcentuojamos veiklos sritys	Atestacijos procedūros vykdytojai
1.	Pedagogas	Aktyvus darbas klasėje, darbas su tėvais, konsultuojant vyr. pedagogui ir pedagogui metodininkui: <ul style="list-style-type: none"> – <i>ugdymo turinio planavimas ir jo įgyvendinimas;</i> – <i>bendradarbiavimas su mokiniais, kolegomis, tėvais siekiant ugdymo tikslų;</i> – <i>dalyvavimas institucijos socialiniame, kultūriniame gyvenime.</i> 	Mokyklos atestacinė komisija
2.	Vyr. pedagogas	Tos pačios veiklos sritys kaip pedagogo kvalifikacinę kategoriją turinčiojo ir papildomos: <ul style="list-style-type: none"> – <i>gerosios pedagoginės patirties mokykloje sklaida;</i> – <i>ugdymo projektų kūrimas ir įgyvendinimas instituciniu lygmeniu;</i> – <i>pagalba pirmaisiais metais dirbantiems mokytojams;</i> – <i>vadovavimas pedagoginei praktikai.</i> 	Mokyklos atestacinė komisija
3.	Pedagogas metodininkas	Tos pačios veiklos sritys kaip turinčiojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją ir papildomos: <ul style="list-style-type: none"> – <i>aktyvus dalyvavimas institucinio ir regioninio lygmens metodinėje veikloje;</i> – <i>metodinių priemonių kūrimas ir metodinių renginių organizavimas instituciniu, savivaldybės lygmeniu;</i> – <i>vadovavimas pedagoginėms praktikoms;</i> – <i>inovacijų sklaida instituciniu ir regioniniu lygmenimis;</i> – <i>metodinės pagalbos kolegoms teikimas.</i> 	Savivaldybės atestacinė komisija

4.	Pedagogas ekspertas	<p>Tos pačios veiklos sritys kaip pedagogo kvalifikacinę kategoriją turinčiojo ir papildomos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>mokymo/ mokymosi strategijų kūrimas;</i> – <i>ugdymo projektų rengimas ir įgyvendinimas (šalies, tarptautiniu lygmenimis);</i> – <i>mokymo priemonių kūrimas ar ekspertavimas;</i> – <i>gerosios pedagoginės patirties sklaida nacionaliniu ir tarptautiniu lygmenimis;</i> – <i>konsultacinė veikla nacionaliniu ir savivaldybės lygmenimis;</i> – <i>dėstymas aukštojoje mokykloje</i> 	ŠMM įgaliota institucija bendradarbiaujant su dalykininkų asociacijomis
----	------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

Svarbu pažymėti, kad pedagogams ir vyr. pedagogams galėtų būti numatomas didesnis kontaktinių darbo valandų skaičius klasėje nei ekspertams ir mokytojams metodininkams, tačiau tai turi būti susiję su etatiniu darbo apmokėjimu, atsižvelgiant į Darbo kodekso pataisas. Kvalifikacinė kategorija sietina su teise atlikti specifinę veiklą, papildomas funkcijas, kurios susijusios su didesniu pripažinimu ir materialiniu atlygiu.

Pažymėtina, kad galimas nelaipsniškas perėjimas / grįžimas iš vienos kvalifikacinės kategorijos į kitą (šuočiai) (26 pav.). Pavyzdžiui, jei pedagogas metodininkas neatitinka šiai kategorijai keliamų uždavinių ir nevykdo numatytos veiklos, vadinasi, atestacijos metu jam pagal vykdytą veiklą gali būti grąžinta vyr. pedagogo ar pedagogo kvalifikacinė kategorija, t. y. ta, kurią atitinka jo veikla ir pasiekti rezultatai.



26 pav. Pedagogų atestacijos tvarka

Studijos autorių manymu, pedagogas turi būti pagrindinis asmeninės profesinės karjeros valdymo proceso dalyvis, organizatorius ir iniciatorius. Jis atsakingai rūpinasi savo profesine karjera, ugdo bendrąsias, didaktines ir dalykines kompetencijas ir sąmoningai planuoja cikliškai vykstančius atestacijos procesus. Kvalifikacijos tobulinimo procesas turėtų būti glaudžiai susijęs su pedagogo atestacija, kuri tam tikra prasme yra kvalifikacijos tobulinimo proceso apibendrinimas ir būtinas formalizavimas. Todėl pedagogas, glaudžiai sąveikaudamas su savo mokykla, mokyklos ir savivaldybės metodinėmis grupėmis ir savo srities dalykininkų asociacijomis, inicijuoja savo veiklos atestaciją. Taigi, atestacija taip pat yra suprantama kaip tam tikra pedagoginės veiklos įsivertinimo ir išorinio vertinimo forma. Kaip jau minėta, mokytojas yra pagrindinis asmeninės profesinės karjeros valdymo proceso dalyvis, organizatorius ir iniciatorius, tačiau šiame procese jam reikalinga nuolatinė specialistų (pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultanto) ir mokyklos bendruomenės pagalba.

Studijos autoriai mato tris ***pasirengimo atestacijos procesui*** galimybes. Atestacijos procesui rengiasi mokytojas, kuris gauna:

1. kvalifikacijos tobulinimo konsultanto pagalbą; atestacija vykdoma vadovo įsakymu;
2. pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultanto pagalbą, kuri *derinama* su mokyklos metodine taryba; atestacija vykdoma vadovo įsakymu;
3. *derinant* su mokyklos metodine taryba, atestacija vykdoma vadovo įsakymu.

Mokykloje esantis konsultantas (ar konsultanto funkcijas vykdomantis asmuo) padeda reflektuoti, susisteminti asmeninę praktiką, būtiną įsivertinimo ir vertinimo procese; mokyklos ir savivaldybės metodinės grupės prisiima atsakomybę už profesionalios dalykinės ir didaktinės kompetencijos nuoseklų vertinimą (priešingą stichiškam, momentiniam, proginiam vertinimui), tinkamų tobulinimo bei įgytos patirties sklaidos sąlygų sudarymą ir laiduoja dėl pastarųjų kompetencijų tinkamumo ir adekvatumo atestacinei kategorijai.

Ruošiantis atestacijos procesui pedagogo kvalifikacijos tobulinimo poreikiai ir lūkesčiai kolegialiai *derinami su mokyklos metodine taryba*. Siekdamą pedagogo metodinio kvalifikacinės kategorijos, mokyklos metodinė taryba atsižvelgia į savivaldybės metodinės dalykininkų grupės, bet esant galimybei pageidautina atsižvelgti ir į dalykininkų asociacijos siūlymus ir pastabas, o siekiant pedagogo eksperto kvalifikacinės kategorijos, mokyklos metodinė taryba privalo atsižvelgti ne tik į savivaldybės metodinės dalykininkų grupės, bet ir į dalykininkų asociacijos siūlymus ir pastabas. Mokyklos metodinė taryba, laiduodama už pedagogo pakankamą kompetencijų raišką užtikrina, kad pedagogui, siekiančiam atitinkamos kvalifikacinės kategorijos, buvo sudarytos tinkamos sąlygos asmeninių ir profesinių dalykinių, didaktinių ir kt. kompetencijų plėtotei, atsižvelgiant į individualiuosius pedagogo, mokyklos, regiono, šalies poreikius, grįstus pedagogo individualiais siekais ir nacionaliniais prioritetais. Pedagogo kvalifikacijos tobulinimą ir atestaciją privalu suvokti kaip žmogiškojo kapitalo ir žmogiškųjų išteklių didinimą. Mokytojo profesinės karjeros proceso, taip pat ir atestacijos, kontrolė vykdoma ir kokybė užtikrinama per mokyklos įsivertinimo procesus, mokyklos išorės vertinimo procesą ir atestacijos metu.

Mokyklos vadovas yra atsakingas už atestacijos proceso formalizavimą. Pedagogas, ketindamas atestuotis, apie savo ketinimus informuoja mokyklos metodinę tarybą ir mokyklos vadovą. Vadovas pasirašo įsakymą dėl atestacijos vykdymo ir vėliau pasirašo atitinkamą įsakymą dėl atestacijos rezultatų. Atestacijos procedūras aukštesnei kvalifikacinei kategorijai gauti pedagogas gali pradėti tik tada, kai tobulinantis įgytos kompetencijos lemia reikšmingus teigiamus pedagoginės veiklos kokybės pokyčius ir rezultatus ir kai per strateginio planavimo laikotarpį formaliai įvertinta kvalifikacijos tobulinimo veiklos visuma atitinka bent vieno semestro formalių studijų apimtį⁵³⁴.

Skirtumai tarp kvalifikacinių kategorijų ir jų įvertinimo atsiskleidžia per veiklos ir kompetencijų įvairovę, priimtą ir / ar deleguotą atsakomybę ir pareigas (5 lentelė).

534 Pedagogo kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

5 lentelė. Kompetencijų ir kvalifikacinių kategorijų sąsajos

Kvalifikacinė kategorija	Kompetencijos ¹ (pagal rodiklius)
Pedagogas	Didaktinės kompetencijos – iki 80 proc. Bendrosios kompetencijos – iki 20 proc.
Vyr. pedagogas	Didaktinės kompetencijos – iki 20 proc. Bendrosios kompetencijos – iki 60 proc. Dalykinės kompetencijos – iki 20 proc.
Pedagogas metodininkas	Didaktinės kompetencijos – iki 10 proc. Bendrosios kompetencijos – iki 40 proc. Dalykinės kompetencijos – iki 50 proc.
Pedagogas ekspertas	Didaktinės kompetencijos – iki 10 proc. Dalykinės kompetencijos – iki 40 proc. Bendrosios kompetencijos – iki 50 proc.

- 1 Sudėtinės kompetencijų dalys turi būti detalizuojamos mokytojo profesijos kompetencijos apraše.

Atestacija ir apmokėjimo tvarka. Nesiekiant aukštesnės kvalifikacinės kategorijos, išlieka tas pats nekintantis piniginis atlygis, atitinkantis tam tikrą kvalifikacinę kategoriją, arba mažėja, jei atestacija vykdoma žemesnei kvalifikacinei kategorijai, nei turėta. Yra kelios apmokėjimo tvarkos, sietinos su perėjimu iš vienos kvalifikacinės kategorijos į kitą, galimybės:

1) aukštesnė kvalifikacinė kategorija sietina su gerokai didesniu piniginiu atlygiu. Tokia tvarka motyvuoja siekti aukštesnės kvalifikacinės kategorijos. Pagrindiniai trūkumai yra tai, kad šiuo atveju mokytojas gauna įvertinimą už kažkada atliktus darbus, t. y. didžiausios pastangos dedamos kvalifikacijai įgyti.

2) aukštesnė kvalifikacinė kategorija sietina su nereikšmingu piniginio atlygio augimu. Už papildomus darbus, susijusius su kvalifikacine kategorija, sumokami priedai. Tokia tvarka motyvuoja siekti aukštesnės kvalifikacinės kategorijos dėl galimybės lanksčiai derinti darbo krūvį. Tokios apmokėjimo tvarkos patvirtinimas sietinas su aiškos priedų sistemos, apskaitos tvarkos sukūrimu.

Studijos autorių manymu, aukštesnę kvalifikacinę kategoriją būtų tikslinga sieti su nedideliu piniginio atlygio augimu, o finansinį atlygį skirti už atliktus papildomus darbus, susijusius su kvalifikacinės kategorijos funkcijų vykdymu, kai už juos atsiskaityta. Toks apmokėjimas būtų siejamas

su priedų sistema ir motyvuotų siekti aukštesnės kvalifikacinės kategorijos, aiškiai suvokiant veiklos funkcijų kaitą. Pedagogui atsirastų galimybė lanksčiai derinti darbo krūvį, atsakingai prisiimti papildomas funkcijas. Žinoma, šios apmokėjimo tvarkos patvirtinimas sietinas su aiškos priedų sistemos, apskaitos tvarkos sukūrimu, o būtina tokios alternatyvos įgyvendinimo prielaida – etatinis darbo apmokėjimas.

Atskirai reikia aptarti **mokyklų vadovų karjeros etapus ir kompetencijas**. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakyme Nr. V-1194 „Dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo patvirtinimo“ išskiriamos šios mokyklų vadovų kompetencijų grupės: strateginio švietimo įstaigos valdymo; vadovavimo ugdymui ir mokymuisi; vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui; švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo; švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo bei bendrosios kompetencijos.

Kiekviena kompetencijų grupė dokumente yra aprašoma numatant konkrečias savybes, nuostatas, žinias, gebėjimus ir įgūdžius. *Strateginio švietimo įstaigos valdymo kompetencijai* priskiriami gebėjimai formuoti švietimo įstaigos strateginę veiklos kryptį, rengti strateginius ir veiklos planus; analizuoti informaciją apie švietimo įstaigos veiklą, priimti ir įgyvendinti veiklos tobulinimo sprendimus; kurti informavimo sistemą švietimo įstaigoje; kurti palankią mokymuisi švietimo įstaigos kultūrą, susietą su strateginiais tikslais ir grindžiamą švietimo įstaigos etikos principais ir vertybėmis; aiškiai išreikšti mokyklos viziją, formuoti veiksmingus viešuosius ryšius; išsamiai ir objektyviai atsiskaityti už švietimo įstaigos veiklą ir kt.

Vadovavimo ugdymui ir mokymuisi kompetencijai priskiriami gebėjimai siekti, kad būtų taikomi tinkamiausi ugdymo metodai; stiprinti bendruomenės nuostatą, kad kiekvienas mokinys gali pasiekti gerų mokymosi rezultatų; sudaryti palankias ir saugias mokymosi sąlygas visiems mokiniams; kartu su bendruomene įgyvendinti strategijas, užtikrinančias gerą mokinių elgesį, lankomumą ir mokymosi rezultatus; skatinti ugdymo ir mokymosi proceso dalyvių dalyvavimą procese bei atsakomybę už jo veiksmingumą ir rezultatus; organizuoti mokinių pasiekimų, jų pažangos ir ugdymo proceso stebėseną, analizuoti rezultatus ir tobulinti ugdymo procesą ir švietimo įstaigos veiklą ir kt.

Vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui kompetencijai priskiriami gebėjimai motyvuoti pedagogus tapti reflektuojančiais praktikais, skatinti juos prisiimti atsakomybę už asmeninį tobulinimąsi ir veiklos tobulinimą, integruoti geriausią patirtį; sudaryti palankias sąlygas pedagogų profesinėms kompetencijoms ugdyti; siekti, kad pedagogų įgyjamos kompetencijos būtų veiksmingai skleidžiamos ir integruojamos švietimo įstaigoje; įtraukti švietimo įstaigos bendruomenę ir socialinius partnerius į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą ir kt.

Švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo kompetencija aprašoma gebėjimais kurti, veiksmingai valdyti ir tobulinti švietimo įstaigos organizacinę struktūrą ir infrastruktūrą; formuoti ir įgyvendinti veiksmingą personalo politiką, užtikrinančią ugdymo ir mokymosi kokybę, taikyti šiuolaikinius vadovavimo metodus; nustatyti materialinių, finansinių ir kitų išteklių, reikalingų švietimo įstaigai funkcionuoti, poreikį, jų šaltinius ir paskirstymo prioritetus, inicijuoti papildomų išteklių pritraukimą; užtikrinti, kad visi ištekliai būtų valdomi ir už juos atsiskaitoma remiantis Lietuvos Respublikos įstatymais ir kt.

Švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo kompetencijai priskiriami gebėjimai dalytis veiksminga patirtimi, kaip partneriai dirbti su kitomis švietimo įstaigomis; remti iniciatyvas, prisidėti prie švietimo sistemos tobulinimo; bendradarbiauti su tėvais (globėjais, rūpintojais), vietos bendruomene, verslo organizacijomis, socialiniais, užsienio ir kitais suinteresuotais partneriais; užtikrinti, kad mokinių mokymasis būtų siejamas su vietos (bendruomenės) kultūra; pareikšti aktyvią pilietinę poziciją, dalyvauti vietos savivaldos gyvenime ir kt.

Bendrosioms kompetencijoms priskiriamos savybės, nuostatos, žinios, gebėjimai ir įgūdžiai, kuriais paremta visa vadovo veikla: asmeninio veiksmingumo (pasitikėjimas savimi ir atvirumas; pagarba sau ir kitiems; kūrybingumas, lankstumas; tolerancija socialinei įvairovei; pozityvumas; platus akiratis; atsakomybė ir sąžiningumas; kryptingumas, orientacija į tikslus; iniciatyvumas, organizuotumas; streso valdymas; drąsa ir ryžtas; integralumas – žodžių ir elgesio darna ir kt.); strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo (konceptualus mąstymas; vizijos turėjimas; gebėjimas sistemiskai analizuoti ir objektyviai vertinti situaciją bei priimti sprendimus; gebėjimas skirti prioritetus; gebėjimas dirbti su informacija: šaltinių pa-

rinkimas, duomenų rinkimas ir analizė; atvirumas pokyčiams, mokėjimas juos planuoti, valdyti ir kt.); mokėjimo mokytis (mokymosi visą gyvenimą nuostata; atvirumas mokymuisi; savivoka; gebėjimas įsisavinti naują informaciją, praktiškai taikyti įgytas žinias; tinkamų ir įvairių mokymosi metodų taikymas; gebėjimas ir noras dalytis žiniomis, patirtimi ir kt.); vadovavimo žmonėms (gebėjimas formuoti ir valdyti komandas, dirbti komandoje; gebėjimas paskatinti ir deleguoti; gebėjimas motyvuoti, įkvėpti; gebėjimas stebėti kitų veiklą ir teikti grįžtamąjį ryšį; gebėjimas ir noras ugdyti žmones, atskleisti jų potencialą, teikti paramą; gebėjimas moderuoti pokalbius, susirinkimus ir kt.); bendravimo ir informavimo (dalykinio bendravimo įgūdžiai; gebėjimas išklausti, išgirsti, suprasti; derybų įgūdžiai; gebėjimas valdyti konfliktines situacijas; viešojo kalbėjimo (oratoriniai) įgūdžiai; gebėjimas rengti ir aiškiai pateikti informaciją žodžiu bei raštu – prezentacijas, ataskaitas ir kt.)⁵³⁵.

Studijos autorių manymu, tikslinga į vadovų kompetencijas įtraukti *žmogiškųjų išteklių valdymo* kompetencijų grupę, apimančią ir dokumente įvardintą vadovavimo pedagogų profesiniam tobulėjimui kompetenciją. Dabar galiojančių vadovų kompetencijų ir modelio autorių siūlomų kompetencijų grupės palygintos 6 lentelėje.

Mokyklos vadovų atestacija vykdoma pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. liepos 21 d. įsakymą Nr. ĮSAK-1521 „Dėl valstybinių (išskyrus aukštųjų ir aukštesniųjų) ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų atestacijos nuostatų tvirtinimo“ (aktuali redakcija po 2010-05-27 pakeitimų). Dokumente numatoma vadovų atestacijos tvarka ir procedūros, dokumento prieduose pateikiami vadybinės veiklos vertinimo kriterijai ir jų sąsajos su kompetencijomis. Šio dokumento privalumas – vadovų vadybinės veiklos vertinimo kriterijai susieti su kompetencijų raiška skirtingame vadovo karjeros etape. Mokyklos vadovo karjeros etapų ir kompetencijų sąsajos pateiktos 27 paveiksle.

535 Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 83-4051.

6 lentelė. Mokyklos vadovo kompetencijų klasifikacijų palyginimas pagal kompetencijų sritis

Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas*	Studijos autorių siūlomos vadovų kompetencijų sritys
Strateginio švietimo įstaigos valdymo	Strateginio valdymo kompetencijos
Vadovavimo ugdymui ir mokymuisi	Vadovavimo ugdymui ir mokymuisi kompetencijos
Vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui	Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencijos
Švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo	Švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo kompetencijos
Švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo	Švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo kompetencijos
Bendrosios kompetencijos: – asmeninio veiksmingumo – strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo – mokėjimo mokytis – vadovavimo žmonėms – bendravimo ir informavimo	Bendrosios kompetencijos: – asmeninio veiksmingumo – strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo – mokėjimo mokytis – vadovavimo žmonėms – bendravimo ir informavimo

* Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 83-4051.



27 pav. Mokyklos vadovo karjeros etapai ir kompetencijos sritys

Visos mokyklų vadovų vadybinės kategorijos nustatomos vadovaujantis tomis pačiomis kompetencijos sritimis, kurios, atsižvelgiant į vadybines kategorijas, detalizuojamos per kompetencijos srities sudėtinius elementus.

Mokyklų vadovų *karjeros raidos etapai* Lietuvoje sietini su jų, kaip vadybininkų, kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos procesu. Šiuo metu Lietuvos norminiuose dokumentuose yra įteisintos trys mokyklos vadovo kvalifikacinės kategorijos. Studijos autorių manymu, būtų tikslinga šias mokyklos vadovo kvalifikacines kategorijas laikyti mokyklos vadovo karjeros etapais.

3.4.2. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų organizavimas mokykloje ir formų įvairovė

Atliepiant į šiuolaikinių pedagogų rengimo teoretikų⁵³⁶ mintis, kad pedagogas ir jo konkretus darbas klasėje ir mokyklos bendruomenėje yra pagrindinė profesinio tobulinimosi modelio ašis⁵³⁷, svarbi reikšmė teikiama pedagogų kvalifikacijos tobulinimui mokyklos lygmeniu. Čia atsiveria plati dirva tiek neformaliai, tiek ir informaliai (savaiminiam) kvalifikacijos tobulinimui.

Pasak vadybos teoretikų, mokymasis ir kvalifikacijos tobulinimas organizacijoje gali vykti įvairiais lygmenimis. Individualiu lygmeniu jis yra susijęs su konkretaus individo atskirai atliekamu organizacijai reikalingu darbu. Mokymasis kolektyviniu lygmeniu vyksta, kai organizacijos nariai veikia bendrai grupėse, komandose ar visos organizacijos mastu. Tokio mokymosi rezultatas – įgytos organizacinės žinios, galinčios daryti įtaką visos organizacijos elgsenai⁵³⁸.

536 Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-12-15]. <<http://www.UNESCO.org/iiep>>.

537 *Review of the Research: Nine Components of Effective Professional Development* (2004). The Institute for the Advancement of Research in Education at AEL. P. 5. [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-12-15], < <http://ti-researchlibrary.com/Lists/TI%20Education%20Technology%20Research%20Library/Attachments/119/9>>.

538 Jucevičienė, P. (2009). The alternative trajectories towards the learning organization. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (64). P. 26–34.

Šiuolaikinė mokykla savo vizijos ir misijos realizavimo kontekste suprantama visų pirma kaip besimokanti organizacija⁵³⁹ – atsakinga, kūrybinga, iniciatyvi. Sėkmingas kvalifikacijos tobulinimas yra integrali tokios šiuolaikinės mokyklos, besimokančios organizacijos, žmogiškųjų išteklių ugdymo dalis. Būtent mokykloje vyksta pagrindinis su nepertraukiamu darbu derinamas kvalifikacijos tobulinimas, pedagogų mokymasis veikloje ir ypač išryškėja kvalifikacijos tobulinimo individualus ir komandinis lygmenys.

Lietuvoje yra nemenkas mokslininkų įdirbis nagrinėjant švietimo organizacijų (mokyklų, kolegijų) tapimą besimokančiomis organizacijomis⁵⁴⁰. Kita vertus, besimokančios organizacijos studijose⁵⁴¹ pabrėžiama, kad įgyvendinti šį modelį gana sunku. Nors organizacijos, siekdamos išlikti kintančiame pasaulyje, turi tapti besimokančiomis sistemomis, tačiau darbuotojų mokymai dažnai būna vienkartiniai, fragmentiški. Tačiau, kita vertus, reikia pažymėti, kad esminių besimokančios organizacijos bruožų realizavimas (tobulėjimui sudarančios sąlygas aplinkos, mokymosi kultūros kūrimas, bendradarbiavimo, kaip galimybės mokytis, įgalinimas) iš esmės nereikalauja didelių finansinių investicijų. Daugiau reikia nuolatinų pastangų, dėmesio darbuotojų ir organizacijos tobulėjimo poreikiams, siekio įtraukti naujus mokymosi būdus į organizacijos praktiką. Tad siekio tapti besimokančia organizacija įtvirtinimas mokyklose sukurtų labai palankias efektyvaus profesinio tobulėjimo prielaidas.

Lietuvoje atlikti tyrimai⁵⁴² rodo, kad pedagogai patvirtino mokyklose vykdomų ilgalaikių mokymų efektyvumą. Teigiamai įvertinta individualios patirties sklaida, galimybė mokytis iš kolegų. Tyrimo išvadose⁵⁴³ pa-

539 Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.

540 Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija. Markvaldienė, G. (2007) Kolegijos tapimo besimokančia galimybių analizė. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 13. P. 152–169.

541 Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija. P. 407; Jucevičienė, P., Leonavičienė, R. (2007). Žmogiškųjų išteklių vystymo koncepcijų kaita organizacijai tampant besimokančia. *Ekonomika ir vadyba*. Nr. 12. P. 569–575.

542 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. III dalis: Jungtinė tyrimų ataskaita. UAB „RAIT“ (2011). [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>>.

543 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. III dalis: Jungtinė tyrimų ataskaita. UAB

žymima, kad „pedagogai vertina galimybę skirti daugiau laiko ir dėmesio mokymų turiniui stipriai neatitrūkstant nuo mokymo proceso. Tokiuose mokymuose dalyvauja didesnis skaičius kolegų, o tai vėliau padeda sklandžiau įgyvendinti naujoves praktikoje – galimybė matyti rezultatą yra labai stiprus motyvuojantis veiksnys tolesniam tobulinimuisi. Mokyklų administracijos atstovai papildomai mato tokių mokymų ir praktinę naudą – jiems nereikia spręsti pavadavimo problemų ir yra galimybė racionaliau naudoti turimas lėšas“.

Organizacijos parama ir palaikymas yra ypač svarbi sritis norint paskatinti darbuotoją mokytis, o tinkamų sąlygų sudarymas yra svarbi sėkmingo mokymosi organizacijoje sąlyga⁵⁴⁴. Mokslininkai pabrėžia, kad organizacijos lygmeniu turi būti numatyti tokie svarbūs aspektai kaip skatinančios tobulėti aplinkos kūrimas; pagalba mokantis ir mokymosi mokytis kompetencijų plėtra; mokymosi būdų ir formų įvairovės užtikrinimas; žmogiškųjų išteklių vystymo sistemos organizacijoje kūrimas⁵⁴⁵. Mokymąsi ir plėtrą skatinančios aplinkos kūrimas apima:

- veiksmingos komunikacijos vystymą,
- bendravimo būdų numatymą ir kūrimą,
- formalių ir neformalių santykių įvairiais lygmenimis numatymą;
- suinteresuotos bendruomenės subūrimą.

Be to, siekiant mokyklos lygmeniu sukurti pedagogų profesiniam tobulėjimui palankią aplinką, tikslinga pagalvoti, kokie pagalbos mechanizmai tam bus naudojami. Aptariant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimą ir valdymą mokykloje, svarbu atsižvelgti, kaip pasidalinama atsakomybė už kvalifikacijos tobulinimo įgyvendinimą, koku būdu užtikrinama kvalifikacijos tobulinimo kokybė mokyklos lygmeniu, kaip bus organizuojamas kvalifikacijos tobulinimas.

Organizaciniu lygmeniu žmogiškųjų išteklių tobulinimas suprantamas kaip vystymo priemonių visuma, padedanti organizacijai įgyvendinti

„RAIT“ (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>>.

544 Teresevičienė, M. ir kiti. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

545 Джой-Меттьюз, Д. и др. (2006). *Развитие человеческих ресурсов* (3-е издание) / Перевод с английского Р. Ткачук. Москва: Эксмо, Профессиональные издания для бизнеса. С. 432.

savo siekius ir pasiekti tikslus. Darbuotojų potencialo ugdymo ypatumus organizacijose nulemia ugdymo strategijos, kurias kiekviena organizacija susiformuluoja atsižvelgdama į savo tikslus. Pastaruoju laiku vis labiau organizacijose (taip pat ir mokyklose) įsitvirtina strateginis požiūris į organizacijos žmogiškųjų išteklių tobulinimą⁵⁴⁶. Remiantis šiuo požiūriu darbuotojų tobulėjimo planai ir programos turėtų būti integruotos į organizacijos veiklos ir žmogiškųjų išteklių strategijas ir padėti tas strategijas įgyvendinti. Darbuotojų asmeninio tobulėjimo planai orientuojami į savivaldų mokymąsi, tačiau kartu jiems turi būti sudarytos sąlygos gauti visokeriopą pagalbą⁵⁴⁷.

Savivaldus pedagogų mokymasis. Gilinantis į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimą, svarbu apibrėžti savivaldų mokymąsi. Tai gana sudėtingas uždavinys, nes asmens mokymosi savivaldumas gali būti nagrinėjamas trimis skirtingomis dimensijomis: sociologine, pedagogine ir psichologine⁵⁴⁸. Jarvio⁵⁴⁹ (2001) teigimu, mokymasis yra sudėtingas ir prieštaringas reiškinys. Viena pagrindinių priežasčių, apsunkinančių nuodugnius šio reiškinio tyrinėjimus, yra požiūris į mokymąsi kaip į savaimi- nį dalyką, įprastą žmogaus gyvensenos dalį. Tuo tarpu savivaldus ir sava- rankiškas mokymasis būna tuomet, kai žmonės patys ar kitų paskatinti kontroliuoja savo veiklą. Todėl šiuo atveju ypač svarbi motyvacija – tiek išorinė, tiek vidinė.

546 Šiugždinienė, J. (2009). Development and Substantiation of the Human Resource Development Model. *Viešojo politika ir administravimas*. Nr. 27. P. 26–35; Šiugždinienė, J. (2008). Enabling Characteristics of the Strategic Human Resource Development System. *Filosofija. Sociologija*. T. 19, Nr. 2. P. 31–40; Armstrong, M. (2008). *Strategic human resource management: guide to action*/4th ed. London: Kogan Page; Garavan, T. N. et al. (1999). Human Resource Development Literature: Current Issues, Priorities and Dilemas. *Journal of European Industrial Training*. P. 169–179; Grieves, J. (2003). *Strategic Human Resource Development*. London: SAGE Publications.

547 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

548 Ponton, M. K. et al. (2005). The Relationship between Resourcefulness and Persistence in Adult Autonomous Learning. *Adult Education Quarterly*. No. 55. P. 116–128.

549 Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU Švietimo studijų centras. P. 183.

Užsienio mokslininkai (Ellinger⁵⁵⁰, Tobin⁵⁵¹, Grow⁵⁵² ir kt.) savivaldų mokymąsi laiko labai reikšmingu, nes net jei organizacijoje sukurta mokymosi strategija, tik pats darbuotojas geriausiai žino, kokių žinių jam labiausiai trūksta ir kaip šios naujos žinios gali būti pritaikytos jo individualaus, grupinio ir organizacijos darbo rezultatams gerinti⁵⁵³. Tačiau, anot Druckerio⁵⁵⁴, žmonės pripažįsta, kad mokymasis yra nuolatinis procesas, padedantis neatsilikti nuo kasdienių pokyčių, bet išmokyti juos mokytis yra bene sunkiausia užduotis. Todėl nagrinėjant savivaldų mokymąsi, akcentuojamas ir organizacijos vaidmuo⁵⁵⁵ valdant mokymo(si) procesus.

Savarankiškumas ir savivaldumas mokymosi procese nėra savaime suprantami ir lengvai pasiekiami dalykai. Savivaldumo lygmuo gali būti skirtingas – priklauso nuo to, kiek pats individas atsakingas už savo mokymąsi, ar mokymosi procese individui pagalba reikalinga, ar ne⁵⁵⁶. Besimokančiųjų pasirengimo priimti atsakomybę už mokymąsi lygis gali skirtis, savivaldumas gali atsirasti ir keistis mokymosi metu. Pasak mokslininkų, savivaldaus mokymosi aplinkybės susiklosto tada, kai besimokantis asmuo kontroliuoja ir mokymosi tikslus, ir mokymosi priemones. Tuo jis skiriasi nuo formalaus mokymosi, kur institucija kontroliuoja abu šiuos aspektus; neformalaus mokymosi, kai besimokantis asmuo kontroliuoja tikslus, tačiau priemones kontroliuoja mokymo(si) paslaugas teikianti institucija.

550 Ellinger, D. A. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 6. P. 158–177.

551 Tobin, D. R. (2000). *All Learning Is Self-Directed–How Organizations Can Support and Encourage Independent Learning*. VA: American Society for Training and Development.

552 Grow, G. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*. Vol. 41. No. 3. P. 125–149.

553 Tobin, D. R. (2000). *All Learning Is Self-Directed– How Organizations Can Support and Encourage Independent Learning*. VA: American Society for Training and Development.

554 Drucker, P. F. (2004). *Valdymo iššūkiai XXI amžiuje*. Vilnius: D. Radkevičiaus PĮ Rgrupė, Tallinn: Goldratt Baltic Network. P. 230.

555 Sleezer, C. M. (2004). The contribution of adult learning Theory to Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 6. P. 125–128.

556 Tobin, D. R. (2000). *All Learning Is Self-Directed – How Organizations Can Support and Encourage Independent Learning*. VA: American Society for Training and Development, 2000.

Lietuvoje savivaldus mokymasis palyginti mažai nagrinėjamas. Pasak Jucevičienės⁵⁵⁷, vis dar išsiskynijusi klaidinga samprata, kad žmogus mokosi tik tada, kai jį moko. Kol kas galime aptarti tik pavienius tyrimus. 2009 m. atliktas tyrimas, kurio metu buvo nagrinėti ir palyginti darbuotojų savivaldaus mokymosi ypatumai privačioje organizacijoje ir viešojo sektoriaus organizacijoje (mokykloje)⁵⁵⁸. Nustatyta, kad tirtose organizacijose darbuotojai mano, kad tiesioginiai jų vadovai nepakankamai skatina su savivaldžiu mokymusi sietinas iniciatyvas, eksperimentavimą ir riziką. Be to, ir patys tirtų organizacijų darbuotojai savivaldaus mokymosi nevertina kaip pakankamai sistemingo ir efektyvaus. Vis dėlto tyrimo rezultatai atskleidė, kad privačios organizacijos darbuotojai savivaldų mokymąsi vertina pozityviau nei tirtos mokyklos pedagogai. Žinoma, remiantis santykinai nedidelio tyrimo, apimančio tik kelis atvejus, rezultatais, sudėtinga spręsti apie pasiruošimą savivaldžiam mokymuisi, tačiau visgi galima daryti prielaidą, paremtą ir užsienio mokslininkų darbais, kad asmeninės atsakomybės prisiėmimas mokymosi ir kvalifikacijos tobulinimo procesuose dar nėra aiškiai suvokiamas.

Aptariant savivaldų mokymąsi skatinančius veiksnius⁵⁵⁹, pabrėžiamas:

- vadovo vaidmuo;
- organizacinė kultūra, apimanti tokius aspektus, kaip proaktyvumas, *pagalba*, mokymosi kultūra;
- savivaldaus mokymosi vertinimas organizacijose.

Savivaldaus mokymosi trukdžiai:

- organizacijose nekuriama mokymąsi skatinanti aplinka;
- pasitenkinama trumpalaikiais mokymo metodais: paskaitomis, seminarais, konferencijomis ir kt. – toks epizodinis informacijos atnaujinimas dažniausiai pateikiamas didaktiniu stiliumi, atskirai nuo autentiškos darbo patirties;

558 Dačiulytė, R.; Pinčuk, A. (2010). Self-directed learning in the context of human resource development. *HRM & E (Human resources management and ergonomics)*. Zvolen : Technical University in Zvolen. Vol. 4. No. 1. P. 1-10, <http://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2010/2010_1_02.pdf>.

559 Ellinger, D. A. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 6. P. 158–177.

- laiko stoka;
- stresas darbe.

Vadybos teoretikai:⁵⁶⁰ pažymi, kad organizuojant darbuotojų ugdymo procesus, svarbus sisteminis požiūris, apimantis poreikių nustatymo, planavimo, mokymų organizavimo ir rezultatų į(si)vertinimo procesus. Darbuotojų ugdymo sistema organizaciniu požiūriu nagrinėjama kaip darbuotojų mokymo(si) ir tobulinimo(si) proceso organizavimas⁵⁶¹:

- ugdymo poreikio nustatymas;
- ugdymo planavimas;
- ugdymo paslaugas teikiančių institucijų / asmenų atranka organizacijos viduje ir už jos ribų;
- ugdymo rezultatų įvertinimas;
- ugdymo poreikio tenkinimo įvertinimas.

R. Korsakienė ir kt.⁵⁶² vadybinį mokymosi organizacijoje aspektą aptaria remdamiesi trimis kriterijais: sistemiškumo (planavimas, planų konkretinimas ir vykdymo tikrinimas), tikslingumo (tikslų ir poreikių nustatymas) ir veiksmingumo (aukšto lygio mokymo programų pasirinkimas ir tikslinių besimokančiųjų grupių sudarymas, mokymosi aplinkos kūrimas), kurie atsiskleidžia per pagrindinius vadybinius etapus.

Profesinio tobulinimosi konsultantas. Aktualizuojant savivaldumą kvalifikacijos tobulinimo procesuose, pedagogai turėtų dalyvauti visuose mokymosi(si) ir tobulinimo(si) proceso organizavimo etapuose, t. y. identifikuoti savo kvalifikacijos tobulinimosi poreikius, planuoti veiklą, ieškoti geriausių paslaugų teikėjų, dalyvauti įsivertinimo procesuose. Taip pat turi būti pasiekta tiek pedagogų, tiek ir mokyklų poreikių dėmė. Studijos autorių manymu, plečiantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybių įvairovei, paslaugų teikėjų ratui ir siekiant gerinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę bei užtikrinti pedagogo ir švietimo institucijos porei-

560 Торрингтон, Д., Холл, Л., Тэйлор, С. (2004). *Управление человеческими ресурсами*. Москва: Дело и Сервис.

561 Korsakienė, R., Lobanova, L., Stankevičienė, A. (2011). *Žmogiškųjų išteklių valdymo strategijos ir procedūros*. Vilnius: Technologija; Baranauskienė, I. (2008). *Personalo valdymas*: vadovėlis. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas; Mankin, D. (2009). *Human Resource Development*. Oxford: Oxford University Press. 2009.

562 Korsakienė, R., Lobanova, L., Stankevičienė, A. (2011). *Žmogiškųjų išteklių valdymo strategijos ir procedūros*. Vilnius: Technologija.

kių dermę, būtina gerinti visapusišką pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklos koordinavimą pačiose švietimo institucijose. Pedagogas turi gauti pagalbą planuodamas ir įgyvendindamas kvalifikacijos tobulinimą. Todėl tikslinga švietimo įstaigose įsteigti profesinio tobulinimosi konsultanto/žmogiškųjų išteklių ugdymo specialisto (toliau – profesinio tobulinimosi konsultanto) pareigybinę funkciją (ar pareigybinių funkcijų dalį).

Tokios funkcijos įsteigimas numatytas ir Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos projekte⁵⁶³. Savivaldybių, kaip švietimo įstaigos savininko teisės ir pareigos įgyvendinančios institucijos, sprendimu, profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybė /pareigybinė funkcija gali būti įsteigta *savivaldybių biudžetinėse įstaigose (regioniniuose švietimo centruose) ir pagalbos mokiniui, mokytojui bei mokyklai savivaldybių centruose*. Šie specialistai konsultuotų nedidelių švietimo įstaigų (turinčių iki 10 pedagoginio personalo etatų) pedagogus, o pereinamuoju trejų metų laikotarpiu – ir didesnių švietimo įstaigų pedagogus. Taip pat pereinamuoju trejų metų laikotarpiu švietimo įstaigų pedagogus gali konsultuoti profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybines funkcijas atliekantis kitos švietimo įstaigos darbuotojas. Profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybinės funkcijos negali atlikti įstaigos vadovas; rekomenduojama, kad ši pareigybinė funkcija nebūtų derinama ir su kitomis administravimo pareigomis.

Profesinio tobulinimosi konsultantams rengti tikslinga inicijuoti specialią kvalifikacinę programą (universitetinių studijų modulį) patyrusiems pedagogams. Gerai savo darbą išmanantis profesinio tobulinimosi konsultantas turėtų gebėti vadovautis ugdomojo konsultavimo nuostatomis, būti atviras ir pasitikėti pedagogu, kurti lygiaverčius santykius, teikti paramą pedagogui, tikėti, kad pedagogas gali pasiekti geresnių rezultatų, nei galvoja dabar, būti dėmesingas pedagogo mintims ir patirtims, pasitikėti, kad pedagogas gali rasti gerus sprendimus⁵⁶⁴.

Profesinio tobulinimosi konsultantai dalyvauja visuose su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu susijusiuose procesuose: informavimo, pedago-

563 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

564 Starr, J. (2009). *Saviugdos vadovas: asmeninio ugdymo pagrindai ir įgūdžiai*. Vilnius: Verslo žinios.

gų kvalifikacijos tobulinimo planavimo, organizavimo ir kokybės valdymo. Profesinio tobulinimosi konsultanto funkcijos apima:

- *pagalbą pedagogams*, identifikuojant savo kvalifikacijos tobulinimo poreikius, sudarant planus, pasirenkant kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, vertinant kvalifikacijos tobulinimo procesus ir kokybę. Ši pagalba teikiama per kasmetinį savianalizę grindžiamą pokalbį su kiekvienu švietimo įstaigos pedagogu (taip pat ir vadovais), padedant parengti profesinio tobulinimosi planą.
- *pagalbą mokyklai*, planuojant mokyklos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklą, atsirenkant paslaugų teikėjus, organizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimą pačioje švietimo institucijoje, vertinant kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę.
- *pagalbą švietimo įstaigos vadovui*, sudarant visos organizacijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo metinius ir strateginius planus.
- *pagalbą pedagogams ir švietimo įstaigų vadovams*, organizuojant kvalifikacijos tobulinimo veiklą švietimo įstaigoje ir užtikrinant geriausios praktikos sklaidą;
- *informacijos sklaidą*: teikti informaciją tiek švietimo įstaigos viduje, tiek išorėje apie mokyklos tobulinimosi poreikius galimiems paslaugų teikėjams; apie paslaugų pasiūlą – mokyklos bendruomenei ir vadovui; apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimą – duomenų registrams.

Pažymėtina, kad profesinio tobulinimosi konsultanto funkcijos priskyrimą pedagogui būtina reglamentuoti įstatymišškai, apibrėžiant funkcijas ir apmokėjimą už darbą. Studijos autoriai, išnagrinėję situaciją, siūlo kelias profesinio tobulinimo konsultanto pareigybės įsteigimo galimybes.

Pirmoji galimybė – įsteigti profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybę /pareiginę funkciją *mokyklose*. Kartu reikia pažymėti, kad šią galimybę gali būti sunku įgyvendinti ekonomiškai, taip pat kol kas nėra parengtų specialistų, kol kas yra gana stiprus pedagogų nusistatymas prieš tokios funkcijos ar pareigybės įsteigimą, todėl pasirinktą variantą tikslinga būtų išbandyti įgyvendinant atitinkamą projektą.

Antroji galimybė – įsteigti profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybę /pareiginę funkciją *švietimo centruose*. Ši galimybė gali būti labiau priimtina mažesniems mokykloms. Nors ir šiuo atveju profesinio tobuli-

nimosi konsultanto funkcijos turėtų apimti *pagalbą mokytojams; pagalbą mokykloms; informacijos teikimą* apie mokyklų tobulinimosi poreikius galimiems paslaugų teikėjams; apie paslaugų pasiūlą – mokyklų bendruomenėms ir vadovams, tačiau reikia pripažinti, kad šiuo atveju profesinio tobulinimosi konsultanto funkcijos būtų siauresnės negu atitinkamo specialisto mokyklose, todėl jam gali būti sudėtingiau įsigilinti į individualius mokytojų poreikius ir atrasti optimalią individualių ir institucinių poreikių dermę.

Trečioji galimybė sietina su mokyklos vadovo (direktorius ar jo pavaduotojo), metodinės tarybos ir mokytojo bendradarbiavimo stiprinimu. *Pagalba mokytojui* identifikuojant savo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius gali būti užtikrinama savianalize grindžiamo pokalbio metu, numatant profesinio tobulėjimo gaires, sudarant planus, pasirenkant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, vertinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesus ir kokybę, pasirenkiant atestacijai. Tačiau plečiantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesams, didėjant paslaugų pasiūlai, formų įvairovei, ši galimybė gali būti sudėtingiau įgyvendinama dėl dalyvių laiko ir galimybių stokos.

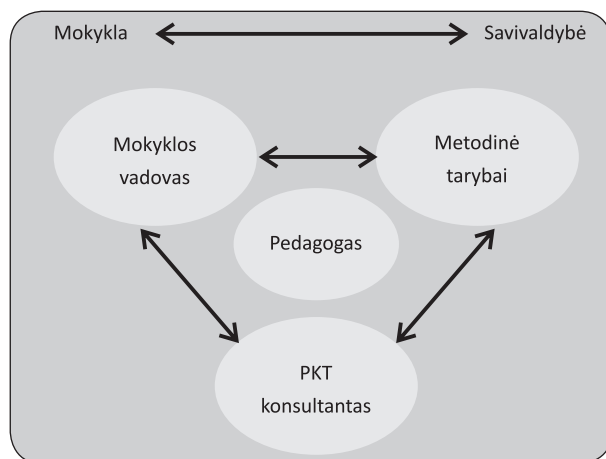
Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimas švietimo institucijose apima poreikių nustatymą, planavimą, paslaugų teikėjų pasirinkimą, kvalifikacijos tobulinimo procesų organizavimą ir vertinimą.

Poreikių nustatymas. Kvalifikacijos tobulinimo tikslingumas grindžiamas organizacijos strateginiais tikslais ir darbuotojų kompetencijos tobulinimo poreikiais⁵⁶⁵. Šiame etape turi būti ne tik nustatomi mokyklos, pedagogų poreikiai, bet ir pasiekama jų dermė. Be to, poreikių nustatymo etapas glaudžiai siejamas su veiklos vertinimu, finansinių ir techninių galimybių nustatymu. Poreikiams nustatyti gali būti kompleksiskai taikoma keletas metodų (stebėjimas, pokalbis, anketavimas, darbo rezultatų analizė ir kt.). Šiuo metu pastebimi aiškūs pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių nustatymo trūkumai⁵⁶⁶. Kaip vienas iš esminių esamos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos trūkumų įvardinamas faktiška nevyks-

565 Korsakienė, R., Lobanova, L., Stankevičienė, A. (2011). *Žmogiškųjų išteklių valdymo strategijos ir procedūros*. Vilnius: Technologija.

566 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų

tantis individualių ir kolektyvinių kvalifikacijos tobulinimo poreikių nustatymas ir derinimas⁵⁶⁷.



28 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso planavimas institucijoje

Kvalifikacijos tobulinimo **planavimas**. Pagrindiniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planavimo institucijoje dalyviai: pedagogas, mokyklos vadovas, mokyklos metodinė taryba ir kvalifikacijos tobulinimo konsultantas (28 pav.).

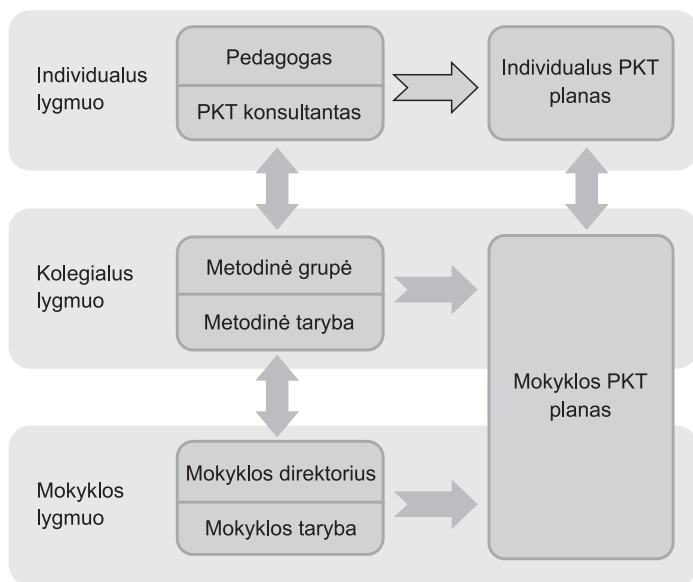
Pedagogas, atsižvelgdamas į mokyklos strateginius prioritetus, planuoja savo profesinę karjerą, taip pat ir kvalifikacijos tobulinimą vieneriems (artimoji perspektyva) ir penkeriems metams (tolimoji perspektyva, kuri siejama su atestacijos terminu). Planavimo proceso metu pedagogas gauna nuolatinę profesionalią mokyklos metodinės grupės/ metodinės tarybos ir kvalifikacijos tobulinimo konsultanto pagalbą visais jam aktualiais profesinės karjeros planavimo, kvalifikacijos tobulinimo, atestacijos procedūrų

apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

567 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

ir kt. klausimais. Mokyklos vadovas, atsižvelgdamas į individualius kiekvieno mokytojo karjeros ir kvalifikacijos tobulinimo lūkesčius, formuoja mokyklos kvalifikacijos tobulinimo strategiją, planą.

Detalizuojant kiekvienos grandies atsakomybę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planavimo procese, būtina pažymėti, kad visas šis planavimo procesas yra nukreiptas į pagalbą pedagogui ir yra planuojamas individualiu, kolegialiu ir mokyklos lygmenimis (29 pav.).



29 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planavimo institucijoje lygmenys

Individualiu lygmeniu pedagogas sudaro asmeninius kvalifikacijos tobulinimo planus. Pažymėtina, kad pedagogas planuodamas savo kvalifikacijos tobulinimąsi ir pasitelkdamas profesinio tobulinimosi konsultanto, mokyklos metodinės tarybos ir kitokią pagalbą turi:

- aiškiai apibrėžti savo siekiamus tikslus; kiekvienas tikslas turėtų turėti aiškius rezultatus.
- pasverti tikslų vertingumą, nustatyti santykį tarp individualių profesinių tikslų ir mokyklos misijos.

- išanalizuoti galimybes ir įvertinti, kokios konkrečiame kontekste yra stipriosios ir silpnosios pusės įgyvendinant numatytus planus.
- parengti savo individualų karjeros ir kvalifikacijos tobulinimo planą.

Individualus kvalifikacijos tobulinimo planas sudaromas remiantis kompetencijų įsivertinimo, ankstesnių metų plano realizavimo, refleksijos, kasmetinio savianalizės pokalbio su profesijos tobulinimosi konsultantu (direktoriaus pavaduotoju) atestacijos rezultatais. Vertindamas savo kompetencijas pedagogas vadovaujasi bendrojo lavinimo standartų reikalavimais; išorinio vertinimo rekomendacijomis; mokinių mokymosi rezultatais ir baigiamųjų egzaminų rezultatais; savo atestacijos rezultatais. Pedagogas kvalifikacijos tobulinimo plane numato dalyvavimo kvalifikacijos tobulinimo programose poreikį; pageidaujamą mokymosi / tobulinimosi vietą ir formą; pageidaujamą trukmę; datą ir kitus organizaciniame procese svarbius dalykus.

Kolegialiu lygmeniu pedagogų kvalifikacijos tobulinimas planuojamas mokyklos metodinėse grupėse ir pateikiamas mokyklos metodinei tarybai. Kadangi pedagogų metodinės veiklos tikslas – sudaryti sąlygas nuolat tobulinti kvalifikaciją ir kompetenciją, reflektuoti savo darbą, ieškoti kiliųjų problemų sprendimų, aptarti ir skleisti gerą patirtį, plėtoti pedagoginę saviraišką ir kūrybiškumą, įgyvendinti inovacijas, siekti ugdymo kokybės (Pedagogų profesinės raidos centro direktoriaus 2009 m. gegužės 25 d. įsakymas Nr. 1. 18-71), todėl mokyklos metodinė taryba turėti būti įtraukta į pedagogų karjeros ir kvalifikacijos tobulinimo planavimą. Rekomenduojamos mokyklos metodinės tarybos veiklos kryptys, susijusios su ugdymo kokybės užtikrinimu; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių ir jos prioritetų nustatymu; ugdymo inovacijų diegimu ir prireikus pedagogų metodinių darbų bei praktinės veiklos vertinimu. *Mokyklos lygmeniu* mokyklos metodinė taryba, remdamasi individualiais pedagogų planais, nustato kvalifikacijos tobulinimo poreikius ir mokyklos prioritetus, kurie aptariami toliau su mokyklos vadovu. Būtent metodinė taryba atsakinga už pedagogų ir mokyklos veiklos prioritetų dermę. Metodinėje taryboje sukuriamas mokyklos bendras pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planas, kuris derinamas su mokyklos vadovu, atsakingu už mokyklos asignavimų valdymą. Mokyklos direktorius yra tiesiogiai atsakingas už

mokyklos misijos įgyvendinimą, vadinasi, pagrindiniai mokyklos vadovo uždaviniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planavimo etape yra: žinoti savo darbuotojų siekius, vertybes, interesus; skatinti ir motyvuoti pedagogus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo procese; užtikrinti, kad kiekvienas pedagogas turėtų karjeros ir profesinio tobulėjimo planą, atitinkantį mokyklos ir mokymosi tikslus; skatinti kolegialią pagalbą ir darbą su pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultantu. Sudarant mokyklos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planus, turi būti atsižvelgiama į:

- nacionalinius kvalifikacijos tobulinimo prioritetus;
- mokyklos strategines kryptis;
- pedagogų asmeninius planus;
- veiklos išorinio vertinimo rekomendacijas;
- mokinių mokymosi rezultatus ir baigiamųjų egzaminų rezultatus;
- mokyklos lėšas.

Ugdymo paslaugas teikiančių institucijų / asmenų organizacijos viduje ir už jos ribų vykdomas atrankos procesas labai susijęs su mokymo(si) projektavimu. Turėtų būti pasirenkamas toks paslaugų teikėjas ir tokia programa, kuri geriausiai atitiktų kvalifikacijos tobulinimosi poreikius ir tikslus⁵⁶⁸. Pasirenkant paslaugas svarbu atkreipti dėmesį ir į siūlomus kvalifikacijos tobulinimo būdus. Kaip jau aptarta anksčiau, didėjant ugdymo paslaugų įvairovei, mokyklai ir pedagogams tinkamiausios kvalifikacijos tobulinimo paslaugų pasiūlos paieška ir atranka turėtų būti viena iš profesinio tobulinimo konsultanto funkcijų.

Kvalifikacijos tobulinimo formų įvairovė. Aptariant kvalifikacijos tobulinimo procesų planavimo ir įgyvendinimo vadybinius aspektus atkreiptinas dėmesys į tinkamų mokymosi metodų ir formų pasirinkimą. Kaip jau buvo minėta, pedagogai vertina galimybę skirti daugiau laiko ir dėmesio mokymų turiniui, stipriai neatitrūkstant nuo mokymo proceso. Organizacija turi užtikrinti, kad jiems būtų prieinama mokymosi būdų ir formų įvairovė (7 lentelė).

Nauji požiūriai į profesinį tobulinimąsi nulėmė naujų profesinio tobulinimosi formų ir struktūrų atsiradimą. Tačiau daugelis formų nėra naujos, nes jas švietimo darbuotojai naudoja jau išties šimtmečius.

⁵⁶⁸ Korsakienė, R., Lobanova, L., Stankevičienė, A. (2011). *Žmogiškųjų išteklių valdymo strategijos ir procedūros*. Vilnius: Technologija. P. 158.

Mokslininkai⁵⁶⁹, aprašydami profesinės kvalifikacijos tobulinimąsi, išskiria šias kvalifikacijos tobulinimo formas (7 lentelė):

- mokytojai renginiai;
- stebėjimas / vertinimas;
- dalyvavimas raidos / tobulinimo procesuose (projektų grupės);
- studijų grupės;
- problemų formulavimas;
- ugdomosios veiklos tyrimas;
- savivaldus mokymasis / individualiai planuojama veikla;
- veikla, vadovaujama patarėjo (mentorius ar trenerio).

7 lentelė. Kvalifikacijos tobulinimo formos pagal veiklos pobūdį

Formos	Ypatumai
Mokomieji renginiai	Diskusijos, seminarai, imitacijos, modeliavimas, paskaitos ir pan.
Stebėjimas / vertinimas	Kolegiškas stebėjimas, suteikiantis grįžtamąją informaciją apie atliekamą veiklą / darbą. Pavyzdžiui: kolegų kuravimas ir veiklos eigos stebėjimas
Dalyvavimas raidos / tobulinimo procesuose (projektų grupės)	Pasirenkama institucijos veiklos tobulintina sritis, sudaroma darbo grupė, kuri naudodamasi individualia (grupine) patirtimi pasiūlo temas / sritis sprendinius
Studijų grupės	Asmenų grupės, remdamosi turima patirtimi ir žiniomis, dirba tam tikrose organizacijos veiklos tobulinimo srityse
Problemų formulavimas / ugdomosios veiklos tyrimas	Problemų sprendimas, ieškant atsakymų į opius klausimus

569 Loucks-Horsley, S. (1995, November). *What the professional developer/designer does*. Paper presented at the Education Development Center's Conference for Professional Development Teams for the 25 Statewide Systemic Initiatives, Baltimore; Juozaitis, A. M. (2008). *Andragogų praktikų neformaliojo mokymosi modelis*: monografija. Vilnius: LSŠA. P. 240; Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.

Formos	Ypatumai
Savivaldus mokymasis / individualiai planuojama veikla	Individualių profesinio tobulėjimo tikslų išskėlimas ir veiklos, remiantis išskeltais tikslais, pasirinkimas
Veikla, vadovaujama patarėjo (mentorius ar trenerio)	Mažiau patyrusio pedagogo bendradarbiavimas su labiau patyrusiu kolega, konsultantu

Kiekviena kvalifikacijos tobulinimo forma turi savų privalumų ir trūkumų.

Pavyzdžiui, *mokomieji renginiai* yra taupiausia profesinio tobulinimosi forma, ypač tinkama švietimo naujovėms pristatyti, tačiau trūkumas tas, kad mokymai palieka nedaug individualaus pasirinkimo galimybių; jie gali ne iki galo atitikti visų lygmenų pedagogų įgūdžius ir patirtį.

Stebėjimo / vertinimo pranašumas tas, kad jis suteikia naudos tiek stebėtojai, tiek tam, kuris stebimas. Stebėtojas kaupia profesinę patirtį stebėdamas, teikdamas grįžtamąją informaciją, analizuodamas bendrą patirtį. Stebimasis turi naudos iš kito požiūrio, įgyja naujų įžvalgų. Tačiau stebėjimas reikalauja daugiau laiko nei kitos formos, taip pat stebėtojo ir stebimojo geranoriškumo.

Dalyvavimas raidos / tobulinimosi procesuose naudingas tuo, kad dalyviai ne tik įgyja specifinių žinių ir įgūdžių, bet ir ugdo gebėjimus dirbti kolektyve, drauge priimti sprendimus. Tačiau dažniausiai šiuose procesuose dalyvauja tik nedidelė dalis pedagogų.

Studijų grupės darbą padaro bendru dėmesio centru ir suteikia jam nuoseklumo, įtraukia daugumą pedagogų, tačiau dėl kai kurių pedagogų dominavimo kiti asmenys gali likti nuošalyje.

Problemų formulavimas / pedagoginės veiklos tyrimas padeda pedagogams tapti tyrėjais, nuosekliau spręsti problemas, ugdyti gebėjimą priimti nuoseklius sprendimus, tačiau ši veikla reikalauja daug laiko ir didelės dalyvaujančiųjų iniciatyvos.

Individualiai planuojama veikla pasižymi lankstumu ir galimybėmis pedagogams pasirinkti jiems tinkančias veiklas pagal individualius poreikius, tačiau dažnai dalyviams nesuteikiama galimybių keisti informaciją, bendradarbiauti su kitais pedagogais.

Veikla, vadovaujama patarėjo, suteikia individualizuotą požiūrį į profesinį tobulinimąsi, kuris duoda naudos abiem asmenims, tačiau, nepapildyta kita veikla, ji gali apriboti kolegiško dalinimosi patirtimi galimybes⁵⁷⁰. Taip pat, pripažindami ugdomojo konsultavimo, betarpiško bendradarbiavimo svarbą kaip vieną iš prioritetinių organizacijų žmogiškojo potencialo ugdymo sričių, mokslininkai atkreipia dėmesį ir į su tuo susijusias problemas. Visų pirma neaišku, kas gali dirbti tokiais konsultantais, kaip gali (ir turi) būti kontroliuojama jų veikla, kaip jie turi būti rengiami. Atkreipiamas dėmesys, kad kol kas rengiant konsultantus susiduriama su daugeliu problemų: neaiškūs jų rengimo standartai, programos ir šių programų akreditacija. Akcentuojamos ir veiklos kontrolės problemos, įgaliojimų ribos, galiausiai vis daugiau mokslininkų dėmesio sulaukia pačių konsultantų intuicija ir dvasingumas⁵⁷¹.

Pažymėtina, kad vienos profesinės kvalifikacijos tobulinimo formos akcentuoja nuolatinės profesinės pažangos perspektyvas, kitos – individo raidos lygmenis ir įvairius būdus, kuriais pedagogai įprasmina kvalifikacijos tobulinimosi patirtį. Kiekvienos formos tinkamumas priklauso nuo tikslų, turinio ir įgyvendinamo konteksto. Idealus variantas, kai profesinio tobulinimosi planuose numatomos kelios kvalifikacijos tobulinimosi formos.

8 lentelė. Kvalifikacijos tobulinimo formos pagal apimtį

Organizacinė partnerystė	Mažos grupės ir individualus tobulėjimas
Mokyklų tinklai	Atviros meistriškumo pamokos
Nuotolinis mokymas(is)	Seminarai, kursai, konferencijos ir pan.
Kursai	Metodinių būrelių veikla
Stažuotės	Konsultacinė veikla (mentoringas, ugdomasis vadovavimas, ugdomasis konsultavimas, supervizija ir pan.)

570 Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.

571 Джой-Меттьюз, Д. и др. (2006). *Развитие человеческих ресурсов* / Перевод с английского Р. Ткачук. Москва: Эксмо, Профессиональные издания для бизнеса. С. 75–77.

Organizacinė partnerystė	Mažos grupės ir individualus tobulėjimas
Profesinio tobulėjimo mokyklos, stovyklos	Savišvieta
Kita	Kolegialus patirties perėmimas
	Mokslinė veikla ir pan.
	Projektinė veikla

2011 metais parengtoje Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje⁵⁷² kvalifikacijos tobulinimo formų klasifikacija pateikiama pagal kompetencijų įgijimo būdus. Projekte kvalifikacijos tobulinimo veikla skirstoma į *individualią; kolegialų patirties perėmimą; specializuotus renginius, akademinį kompetencijų įgijimo būdus; viešą nedarbinę veiklą* (9 lentelė). Šis skirstymas išliko ir paskesniame koncepcijos projekto variante⁵⁷³.

9 lentelė. Kvalifikacijos tobulinimo formos pagal veiklos grupes

KT veiklos grupės	Kvalifikacijos tobulinimo formos, būdai
Individuali veikla	Projektinė veikla
	Stažuotė
	Pedagoginės veiklos tyrimas
	Edukacinė išvyka
	Publikacijos ir kt.
Kolegialus patirties perėmimas	Metodinė (-ės) diena (-os)
	Mokyklų partnerystės tinklai
	Meistriškumo pamoka
	Konsultavimas
	Atviroji pamoka / veikla
	Pedagoginių idėjų mugė ir kt.

572 *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (metmenys)*. Projektas [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-04-10]. <<http://www.smm.lt>>.

573 *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

KT veiklos grupės	Kvalifikacijos tobulinimo formos, būdai
Specializuoti renginiai	Praktikumas
	Seminaras
	Kursai
	Paskaita
	Konferencija ir kt.
Akademiniis kompetencijų įgijimo būdas	Aukštesnės pakopos formalios studijos (įvairiomis formomis ir būdais, pavyzdžiui: nuotoliniu ir auditoriniu būdu)
Viešoji nedarbinė veikla	Visuomeninė, kultūrinė, meninė raiška, įskaitant veiklą demokratiniuose valdymo organuose, nevyriausybiniuose organizacijose, socialinėse akcijose ir programose, dalyvavimą meno kolektyvuose, amatininkystę ir kūrybinius projektus ir pan.

Individualus kvalifikacijos tobulinimas apibrėžiamas kaip mokslinė veikla ir dalykinė raiška, pateikiant profesines publikacijas ir projektus, pedagoginės veiklos tyrinėjimas, stažuotės ir pan.

Kolegialus patirties perėmimas suprantamas kaip veikla metodiniuose būreliuose, pamokų ir kitos pedagoginės veiklos stebėjimas, konsultavimasis, veikla tinkluose ir pan.

Specializuoti renginiai: kursai, mokymai, seminarai, praktikos ir pan.

Akademiniis kompetencijų įgijimo būdas suprantamas kaip aukštesnės pakopos ar kitos krypties formaliosios studijos ir studijų modulių įsisavinimas.

Viešoji nedarbinė veikla (visuomeninė, kultūrinė, meninė raiška, įskaitant veiklą demokratiniuose valdymo organuose, nevyriausybiniuose organizacijose, socialinėse akcijose ir programose, dalyvavimą meno kolektyvuose, amatininkystę ir kūrybinius projektus) ir pan.

Remiantis atliktais veiklos tyrimais, Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos Lietuvoje analize⁵⁷⁴, galima teigti, kad pačios populiariausios

574 Dačiulytė, R., Indrašienė, V. ir kt. (2011). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos Lietuvoje analizė* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/PKT_analize.pdf>.

veiklos formos tarp mokytojų yra: projektai, veikla metodiniuose būreliuose, kursai, mokymai, seminarai. Tačiau studijos, autorių manymu, siekiant optimaliausio varianto, kai pedagogas kvalifikacijos tobulinimo metu išbando kelis kvalifikacijos tobulinimo būdus, kurie skatina jį ir bendradarbiauti, keistis patirtimi, ir atitinka jo individualius poreikius, turi būti būtina mokyklų tinklų, stažuotių, konsultacinės veiklos formų plėtra.

Besimokančių mokyklų tinklai. Nors nuolatinis darbuotojų tobulinimas turi būti individualizuotas⁵⁷⁵, šiuolaikinės organizacijos kvalifikacijos tobulinimo reikalavimus geriausiai atitinka besimokančios organizacijos modelis⁵⁷⁶. Mokymosi partnerystėje tinklo nariai, siekdami bendro tikslo, veikia kaip lygiaverčiai partneriai, mokydamiesi iš patirties, savaime vieni iš kitų, iš savo ir iš bendros veiklos⁵⁷⁷, dalijasi pasitikėjimu, vizija, strategija, informacija. Vertinant šią kvalifikacijos tobulinimo formą taip pat pažymima, kad mokymosi partnerystėje tinklai leidžia nuolat tobulėti, vykstant bendravimui ir nuolatiniam mokymuisi vieniems iš kitų patirties⁵⁷⁸.

Nuo 2006 m. gegužės mėn. pagal Lietuvos bendrojo lavinimo besimokančių mokyklų tinklų (BMT) modelio kūrimo programą, patvirtintą Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2006 m. gegužės 4 d. įsakymu Nr. ISAK-847, įgyvendinamas bandomasis besimokančių mokyklų tinklų kūrimo projektas. Projekto „Besimokančių mokyklų tinklai“ pagrindiniai tikslai: sukurti sąlygas dalyvaujančioms mokykloms stiprinti bendruomenių gebėjimą spręsti ugdymo proceso kaitos problemas; gerinti ugdymo(si) kokybę, padėti spręsti ugdymo organizavimo, turinio planavimo, mokymosi motyvacijos, mokinių poreikių tenkinimo ir kitas problemas. Dalyvaujant projekte mokykloms atsiranda reali galimybė tapti besimokančia organizacija, nes visi mokyklos bendruomenės nariai įtraukiami į mokymosi procesą ir pasiekiami tokie besimokančios organizacijos rodikliai, kaip nuolatinis mokymasis, kolegialus problemos sprendimas, pačių atlikto vertinimo rezultatų panaudojimas gerinant savijautą ir pasiekimus mokykloje, gerosios praktikos sklaida, naujų mokymosi

575 Damašienė, V. (2002). *Valdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaurės Lietuva.

576 Bukantaitė, D. (2006). Tinklinės besimokančios organizacijos modelis. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*. Nr. 40. Kaunas VDU.

577 Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.

578 Kaušylienė, A., Targamadžė, V. (2002). *Mokyklų tinklo, siekiančio jaunimo edukacinio stimuliavimo, kūrimas: metodologinis aspektas*. Kaunas: UAB JUDEX.

formų naudojimas, įdomesnis mokymasis⁵⁷⁹. „Besimokančių mokyklų tinklų“ projekte sukurti originalūs produktai, sukaupia vertinga organizacinė / mokslinė patirtis galėtų būti perkelta kitų mokyklų veiklai plėtoti.

„Besimokančių mokyklų tinklų“ projekto programa Lietuvoje buvo kuriama remiantis gerąja Slovėnijos, Kanados ir Didžiosios Britanijos patirtimi vykdant panašaus pobūdžio projektus. Užsienio šalių patirtis rodo, kad tinklų veikloje dalyvaujančios mokyklų bendruomenės tobulėja pačios ir daro poveikį mokinių mokymuisi. Vieni tinklai kuriami nacionaliniu lygmeniu ir palaikomas jų tvarumas, moralinio ir finansinio palaikymo sulaukia pačių mokyklų inicijuoti tinklai. Tinklų veikla analizuojama, skatinamas bendradarbiavimas, dalinimasis patirtimi. „Besimokančių mokyklų tinklų“ projektas savo tikslais, kurie nukreipti skatinti nuolatinį mokymąsi ir aktyvią veiklą, stiprinančią pažangą įvairiose mokyklos gyvenimo srityse, padeda suvokti šiuolaikinės mokyklos esmines funkcijas ir vystymosi perspektyvas. Išanalizavus projekto metu vykdytą veiklą ir pasiektus rezultatus pažymėtina, kad Lietuvoje vykdomo unikalaus „Besimokančių mokyklų tinklų“ projekto tęstinumas / plėtra padėtų užtikrinti:

- mažesnes kvalifikacijos tobulinimo sąnaudas;
- institucijos aktualių problemų sprendimą;
- tarpinstitucinio bendradarbiavimo plėtrą;
- įvairių kvalifikacijos tobulinimo formų įgyvendinimą;
- besimokančios organizacijos kūrimąsi;
- vertingus santykius;
- bendradarbiavimo galimybes, jų išplėtimą;
- bendrų tyrimų rezultatus;
- naujas formaliosios / neformaliosios lyderystės galimybes;
- bendrą darbą kaip mąstymo ir praktikos atsinaujinimo iššūkį.

Tačiau kartu reikia aptarti ir galimas grėsmes:

- *mokyklos nepasirengusios kvalifikaciją tobulinti besimokančių mokyklų tinkluose* (neturi reikiamų žinių dalyvauti tinkluose);
- *mokykla neturi profesionalaus konsultanto*, padedančio spręsti tinkluose kylančias problemas;

579 Projektas „Besimokančių mokyklų tinklai“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 25] <http://www.bmt.smm.lt/?page_id=15>.

- *negatyvi / pasyvi administracijos nuostata* į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą tinkluose.

Šias grėsmes eliminuoti padėtų gerosios besimokančių mokyklų tinklų patirties platesnis pristatymas Lietuvos mokyklų administracijai ir metodinės bei konsultacinės paramos mokykloms teikimas remiantis projekto „Besimokančių mokyklų tinklų“ gerąja patirtimi ir sukurtais intelektualiniais produktais (galėtų būti atsakingi Švietimo centrai).

Stažuotės ir jų organizavimo galimybės. Analizuojant stažuotčių organizavimo patirtį Lietuvoje ir Europos šalyse nustatyta, kad kvalifikacijai tobulinti gali būti pasirinkti šie būdai: ilgalaikė stažuotė, trumpalaikė stažuotė ir kūrybinės atostogos.

Ilgalaikės stažuotės pagrindas – sutartis tarp institucijų, priimančios institucijos sutikimas priimti stažuotis, laimėtas konkursas / dotacija ar kitas teisinis pagrindas. Ilgalaikės stažuotės laikotarpiu (nuo 0,5 iki 1,5 m.) darbuotojas atleidžiamas nuo darbo mokykloje ir pareigos kitu būdu kelti kvalifikaciją. Stažuotės metu išsaugoma darbuotojo darbo vieta, per šį laikotarpį jam mokamas vidutinis darbo užmokestis.

Išvykstantis į ilgalaikę stažuotę asmuo su darbovieta sudaro stažuotės sutartį, kuri yra neatskiriama darbo sutarties dalis. Sutartyje numatoma: stažuotės tikslas, uždaviniai, konkretus stažuotės rezultatas ir jo taikymas darbovietės veikloje; stažuotės finansavimo šaltiniai, stažuotės išlaidų atlyginimas, stažuotės metu darbuotojui mokamas atlyginimas ar jo dalis, darbovietės išlaidų stažuotei atlyginimas darbuotojui nutraukus darbo sutartį su darbovieta.

Kelionės į stažuotės vietą išlaidos, jeigu jos nepadengiamos iš kitų finansavimo šaltinių, mokamos ta pačia tvarka kaip komandiruočių išlaidos. Vykstantiems į stažuotę vadovo įsakymu pagal pateiktus pateisinamus dokumentus padengiamos visos (arba iš dalies) kelionės ir nakvynės išlaidos.

Trumpalaikės stažuotės pagal pobūdį ir esmę nieko nesiskiria nuo ilgalaikių. Vienintelis skirtumas – jų trukmė (nuo 1 iki 3 mėn.).

Kvalifikacijai kelti skirtos **kūrybinės atostogos** – įstatymų nustatyta tvarka suteikiamos disertacijai baigti, vadovėliams rašyti ir kitais įstatymų nustatytais atvejais. Ne ilgesnės kaip 0,5 metų jos gali būti suteikiamos darbuotojams, kurie ruošiasi rašyti vadovėlį, monografiją, disertaciją ar

rengti prestižinę asmeninės kūrybos parodą, prestižinę autorinę rečitalį. Jų metu darbuotojui mokamas tarnybinis atlyginimas. Kadangi Lietuvoje kol kas jokiam įstatyme nėra aptarta kitų atvejų, kada gali būti suteikiamos kūrybinės atostogos, galima teigti, kad šios rūšies atostogomis galima pasinaudoti tik dviem atvejais – disertacijai baigti ir vadovėliams rašyti. Jei atostogos, pavadintos kūrybinėmis, būtų suteiktos kitais atvejais, galima teigti, kad jos suteiktos pažeidžiant Darbo kodekso⁵⁸⁰ nuostatas, todėl jas reikėtų laikyti kitokios rūšies (kasmetinėmis ar nemokamomis) atostogomis, bet ne kūrybinėmis. Darbo kodekse nurodoma, kad kūrybinių atostogų trukmę, suteikimo ir apmokėjimo tvarką reglamentuoja įstatymai, darbo ir kolektyvinė sutartis. Kadangi kol kas įstatymai šito neaptaria, šie klausimai turėtų būti aptarti kolektyvinėje sutartyje arba suderinami šalių susitarimu.

Projektuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius siūlomos dvi ilgalaikių stažuotčių sampratos ir organizavimo galimybės, besiskiriančios savo trukme (pirmojoje alternatyvoje stažuotės trukmė vieneri metai; antrojoje – nuo 0,5 iki 1 metų) ir samprata (esant pirmajai alternatyvai stažuotei, be stažuotčių įvairiose institucijose, studijų stažuotėms priskiriamas vadovavimas projektams, vadovėlių rengimas; esant antrajai – projektinė veikla ir vadovėlių rengimas priskiriamas kūrybinėms atostogoms).

Pirmoji ilgalaikės stažuotės samprata ir organizavimo **galimybė** – *vienerių metų trukmės stažuotė*. Stažuotės vieta, atsižvelgiant į stažuotės rezultatą, gali būti: mokykla / aukštoji mokykla / kita organizacija; leidykla (vadovėlio rengimas); projektas (dalyvavimas ir vadovavimas).

Stažuotės finansavimas gali būti paremtas dotacijų sistema (30 pav.). Galima visa parama, kai stažuojamasi mokykloje / aukštojoje mokykloje Lietuvoje ar užsienio šalyse; ir dalinė parama, t. y. drauge su kt. organizacijos / leidyklos / projekto lėšomis. Ilgalaikę stažuotę gali finansuoti valstybė / užsienio valstybė. Kūrybinių atostogų atveju vadovėlio rengimas finansuojamas iš leidyklos, projektinė veikla – iš projekto lėšų.

Antroji ilgalaikės stažuotės samprata ir organizavimo **galimybė** – *stažuotės trukmė nuo pusės iki vienerių metų*. Stažuotės galima vieta: mokykla / aukštoji mokykla / kita organizacija / aukštoji mokykla. Kaip jau buvo

580 Darbo kodekso patvirtinimo, įsigaliojimo ir įgyvendinimo įstatymas. Darbo kodeksas. *Valstybės žinios*. 2002. Nr. 64-2569.

minėta, vadovėlių rengimas ir projektinė veikla siejamos su kūrybinėmis atostogomis.

Kaip minėta, aptariant ilgalaikių stažuotių galimybes tikslinga išskirti studijas aukštojoje mokykloje, metodinių priemonių ar vadovėlių rengimą, vadovavimą / ar dalyvavimą svarbiuose švietimo projektuose, stažuotes kitose Lietuvos arba užsienio švietimo, mokslo, kultūros įstaigose.



30 pav. Ilgalaikės stažuotės finansavimas

Studijos aukštojoje mokykloje: įgyjamas turimą išsilavinimą atitinkantis magistro laipsnis arba kitos srities bakalauro ar magistro laipsnis ir vienerių metų stažuotės metu laikomi baigiamieji egzaminai bei rašomas baigiamasis darbas. Stažuotės rezultatas yra studijų baigimo diplomas. Finansavimo būdai yra šie: esant darbuotojo ir darbdavio abipusiam siekiui (aukštesnė išsilavinimo kategorija) stažuotės metu paliekamas darbuotojo atlyginimo vidurkis, o esant tik darbuotojo siekiui įgyti aukštesnę išsilavinimo kategoriją –stažuotės išlaidas dengia pats pedagogas, finansuojama iš nacionalinės kvalifikacijos tobulinimo programos / stažuotių fondo ar yra laimėta dotacija.

Metodinių priemonių ir vadovėlių rengimas: pagal sudarytą sutartį su leidėju arba vartotoju (švietimo institucija) rengiamos metodinės prie-

monės ir vadovėliai. Stažuotės rezultatas yra darbų priėmimo-perdavimo aktas, kuriame fiksuojamas tokios metodinės priemonės ar vadovėlio parengimas, išleidimas ir kiti darbai. Finansavimo būdai yra šie: finansavimas gaunamas iš nacionalinės programos (pvz., metodinių priemonių rengimo), laimėta dotacija arba leidėjo lėšos.

Vadovavimas ar dalyvavimas švietimo projektuose: vadovaujama arba dalyvaujama savivaldybės, regiono, šalies arba už Lietuvos ribų vykdomuose formalių sutarčių pagrindu sudarytuose švietimo projektuose. Stažuotės rezultatas – darbų priėmimo-perdavimo aktas, kuriame numatomas mokslo ar mokslo populiarinimo straipsnio parengimas ir kiti su projekto veikla susiję darbai. Finansavimo būdai yra šie: laimėta dotacija arba projekto lėšos.



31 pav. Ilgalaikės stažuotės rezultatai

Stažuotė kitoje Lietuvos arba užsienio švietimo, mokslo, kultūros įstaigoje: stažuotė gali vykti kitoje mokykloje, kolegijoje, universitete, mokslo tiriamajame institute, muziejuje ir kt. Ji vyksta sudarius švietimo institucijos, priimančios institucijos ir pedagogo trišalę sutartį, kurioje nu-

matoma stažuotės tikslas, uždaviniai, nauda sutarties pusėms, rezultatai. Stažuotės rezultatas yra sutartyje numatytų sąlygų įvykdymo trišalis protokolas, publikuotas atvejo tyrimas ir seminarų ciklas savivaldybės švietimo centre.

Finansavimo būdai yra šie: esant darbuotojo ir darbdavio abipusiam siekiui stažuotės metu paliekamas darbuotojo atlyginimo vidurkis buvusioje darbovietėje arba mokamas atlyginimas stažuotoją priimančioje darbovietėje; nacionalinė ar tarptautinė programa (tarpinstitucinių mainų, švietimo mainų, gerosios patirties sklaidos ir kt.), laimėta dotacija arba projektinės lėšos.

Ilgalaikių stažuotė turi būti svarus, įrodantis stažuotėje dalyvavusio asmens pasiekimus. Todėl aptartais ilgalaikių stažuotė atvejais rezultatai, neatsižvelgiant į finansavimą, orientuojami į publikacijų rengimą, tyrimų duomenų publikavimą, atvejo tyrimus ir jų pristatymus ir / ar gerosios patirties sklaidą (31 pav.). Kūrybinių atostogų rezultatas gali būti siejamas su parengtu vadovu ar įgyvendintu projektu ir jų rezultatų sklaida.



32 pav. Ilgalaikės stažuotės organizavimas

Abiem siūlomais atvejais ilgalaikiai stažuotei organizuoti taikoma tokia schema (32 pav.).

- iki einamųjų mokslo metų sausio 1 d. pateikiamos paraiškos dotacijai / finansavimui gauti.
- iki einamųjų mokslo metų gegužės 1 d. direktoriui pristatomas gautą dotaciją / finansavimą patvirtinantis dokumentas.

Pažymėtina, kad studijos autoriai, įvertinę stažuočių įgyvendinimo sąnaudas, laikosi nuostatos, kad stažuotės neturėtų būti privaloma kvalifikacijos tobulinimo forma. Autorių nuomone, pedagogas derindamas savo ir ugdymo institucijos poreikius yra laisvas rinktis, ar jam reikalinga stažuotė, ar ne.

Konsultacinė veikla. Šiai veiklai priskiriama supervizija, (ugdomasis konsultavimas (vadovavimas), mentorstė). Tai pagalbos pedagogui formos, padedančios užtikrinti kokybiškesnę ugdomąją veiklą.

Supervizija suprantama kaip savarankiška konsultavimo forma profesinės veiklos, profesinių santykių ir darbo klausimais, o supervizorius yra profesionalus profesinės veiklos, profesinių santykių konsultantas. Supervizija padeda darbuotojui, grupei, organizacijai įvertinti savo profesinę veiklą, numatyti jos tobulinimo kryptis, siekiant padidinti darbuotojo socialinę kompetenciją ir organizacijos veiklos veiksmingumą. Supervizija dažniausiai apibūdinama kaip ilgas procesas, trunkantis metus ir daugiau; ji vykdoma keliolikos susitikimų metu: rekomenduojama bent 10 susitikimų; vieno susitikimo trukmė – ne trumpesnė kaip 1 akademinė valanda; susitikimų dažnumas nuo 1 karto per savaitę iki 1 karto per mėnesį, atsižvelgiant į supervizijos tipą⁵⁸¹.

Supervizijos yra įvairių formų: *individualios, grupinės, komandos, organizacijos*.

Individuali supervizija – tai individualūs supervizoriaus ir supervizuojamojo susitikimai. Individualioje supervizijoje visas dėmesys skiriamas supervizuojamojo situacijoms, problematikai, jis skatinamas reflektuoti, pažvelgti į problemą iš daugelio perspektyvų, pats ieškoti sprendimo būdų. Todėl joje yra daug erdvės aptarti įvairius kiekvienos temos aspektus⁵⁸².

581 Aleksienė, V., Kurapkaitienė, N. (2011). *Įvadas į superviziją*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

582 Ten pat.

Grupės supervizija – tai grupinio konsultavimo procesas, kai grupės nariai tiesiogiai nenusiję darbiniais ryšiais, bet yra tos pačios srities specialistai arba to paties lygmens darbuotojai. Grupės supervizijos procesas užima ilgesnį laiką: nuo 20 iki 30 valandų, gali užtrukti iki 12 mėn.; vieno užsiėmimo trukmė yra nuo 1,5 iki 3 valandų; susitikimų skaičius – nuo 1 karto per savaitę iki 1–2 kartų per mėnesį⁵⁸³. Grupinėje supervizijoje į procesą įtraukiama visa grupė, todėl iš savo atvejų mokosi ne tik atvejį pristatantys supervizuojamieji, bet ir kiti grupės dalyviai.

Komandos supervizija – tai konkrečios komandos konsultavimas, siekiant joje pagerinti bendravimą ir bendradarbiavimą. Ji nukreipta į komandos vystymą. Komandinė supervizija paprastai vyksta institucijoje⁵⁸⁴.

Organizacijos supervizija vykdoma konkrečioje organizacijoje. Supervizorius kalbasi su organizacijoje dirbančiais įvairaus lygmens darbuotojais ir nusprendžia, su kuriais darbuotojais ir kokia forma atlikti konsultacijas, kad išgryninus darbuotojų vaidmenis ir funkcijas gerėtų komunikacija organizacijos viduje. Supervizorius padeda aptarti ir suvokti organizacijos ir darbuotojų tikslus; skatina skirtingų struktūrų vystymąsi⁵⁸⁵.

Kadangi supervizija padeda darbuotojui, grupei, komandai, organizacijai įvertinti savo profesinę veiklą, numatyti jos tobulinimo kryptis, siekiant padidinti darbuotojo socialinę kompetenciją ir organizacijos veiklos veiksmingumą, ji itin rekomenduotina kvalifikacijos tobulinimo forma pedagogams.

Ugdomasis konsultavimas (vadovavimas). Tai procesas, kai vienas asmuo teikia paramą kitam asmeniui, kad šis mokytųsi ir tobulėtų, ir tai jam būtų naudinga. Ugdomojo konsultavimo (vadovavimo) specialistas padeda siekti asmeniui užsibrėžtų tikslų ir spręsti situacijas, kuriose asmuo yra atsidūręs. Ugdomojo konsultavimo (vadovavimo) metu padidėja asmens kryptingumas ir dėmesingumas, savęs pažinimas / savivoka, pagerėja gebėjimas bendrauti ir daryti įtaką kitiems, padidėja motyvacija, asmeninis produktyvumas.

583 Aleksienė, V., Kurapkaitienė, N. (2011). *Įvadas į superviziją*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

584 Petrauskienė, A., Raudeliūnaitė, R. (2012). *Supervizijos taikymas socialinio darbo studijose: mokslo studija*. Mykolo Romerio universiteto leidybos centras.

585 Ten pat.

Ugdomasis konsultavimas leidžia geriau suvokti save, tiksliau įvertinti situacijas, aplinkybes, kuriose konsultuojamasis tuo metu yra, rasti naujų idėjų ir galimybių bei imtis konstruktyvių veiksmų. Dėl ugdomojo konsultavimo paslaugų gali kreiptis pats asmuo arba jo organizacija. Pastebėtina, kad ugdomasis konsultavimas taip pat yra ilgas procesas, trunkantis iki to laiko, kol konsultuojamam asmeniui ši pagalba reikalinga. Šias paslaugas teikia specialiai parengti konsultantai (kaučeriai ⁵⁸⁶). Ugdomasis konsultavimas (vadovavimas) yra nepaprastai svarbus lyderystės ugdymo aspektas⁵⁸⁷.

Mentorystė – tai procesas, kurio metu labiau kvalifikuotas ir patyręs asmuo savo pavyzdžiu moko, remia, skatina, konsultuoja ir palaiko gerus santykius su mažiau įgudusiu ar patyrusiu asmeniu, siekdamas geresnio šio asmens profesinio ar asmeninio tobulėjimo⁵⁸⁸. Mentorius padeda pedagogui apsiprasti su mokyklos realybe, suvokti savęs, kaip pedagogo, reikšmingumą ir praktiškai pasinaudoti tuo, ko išmoko profesinio rengimo įstaigoje ⁵⁸⁹. Vienas iš pagrindinių mentoriaus tikslų – padėti pradedantiesiems pedagogams tapti profesionalais ir įsitraukti į mokyklos bendruomenę, išlaikyti pedagogus mokykloje (mažesnė pedagogų kaita); gerinti mokymosi kokybę. Mentorystė naudinga tuo, kad asmeniui padeda tobulėti kaip pedagogui – išsiugdomas savitas mokymo stilius; skatinama savigarba ir savikontrolė, didinama profesinė branda; skatinama savigarba, padedami spręsti konfliktai ir problemos; padedama akademines žinias paversti realiais mokymosi veiksmais. Studijos autorių manymu, kiekvienoje ugdymo ir mokymo įstaigoje turėtų būti parengti mentoriai. Mentorais galėtų būti ne žemesnė kaip vyriausiojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys asmenys, kurie skleistų patirtį, konsultuotų, patartų, instruktuočiau pradedančius pedagogus.

Paramos kolegai modelis (tarpusavio ugdomasis konsultavimas) – tai modelis, kai pedagogai, kaip vienas kito kolegos, stebi pamokas ir konsultuoja vienas kitą, o visą procesą koordinuoja vienas vadovas/ konsultantas. Prieš taikydami šį modelį pedagogai turi žinoti tikslą ir procedūras;

586 Lietuvoje kartais vartojamas anglų kalbos terminas minėtiems konsultantams apibūdinti.

587 Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklos pažanga*. Vilnius: Vitae Litera.

588 Ten pat.

589 *Suaugusių mokymas ir konsultavimas. Metoriaus rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga*. (2008). Kaunas: Technologija.

nustatyti stebėjimo objektą; vykdyti stebėjimą ir jį analizuoti, aptarti⁵⁹⁰. Remiantis Ugdymo plėtotės centro duomenimis, 2011 m. kovo 20 d. šalies pedagogų ir švietimo vadybininkų išklausė „Peer-Ed“ švietimo inovacijų direktoriaus Lester J. Foltos (JAV) mokymus, kaip dirbti pagal „Parama kolegai“ modelį. buvo parengti treneriai-fasilitatoriai, kurie mokė po 12 mokytojų patarėjų⁵⁹¹. Tolesnė šios formos plėtra skatintų pedagogų lyderystės gebėjimų ugdymą, užtikrintų mokyklos kultūros kaitą pozityvia linke ir kokybiškesnį ugdymo procesą.

Pradedančiųjų pedagogų stovykla. Pastaruoju metu nemažai mokslininkų dėmesio skiriama pradedantiems dirbti pedagogams: saviugdai⁵⁹², konsultavimui⁵⁹³, pradedančiojo pedagogo profesinei adaptacijai ir raidai^{594, 595} ir kitiems aspektams. Kaip rodo minėti tyrimai, nemaža dalis pradedančių dirbti pedagogų, nors ir turi pradinį pasirengimą, pirmaisiais darbo mokykloje metais patiria vadinamąją realybės šoką ir susiduria su daugeliu sunkumų, trukdančių profesionaliai dirbti: pasiruošimo ir veiklos organizavimo, vaikų pažinimo, vaikų elgesio valdymo, sudominimo veikla, bendravimo ir bendradarbiavimo su tėvais ir kolegomis⁵⁹⁶. Kita vertus, mokslininkų tyrimai gana priešaringi. Štai nagrinėjant kitų tyrimų rezultatus⁵⁹⁷ išryškinama, kad daugiausia pradedančių dirbti pedagogų aukštu lygiu įsivertino savo *socialinę kompetenciją*, pažymėdami, kad

590 Glickman, C. D. (2010). *Lyderystė mokymuisi: kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

591 Ugdymo plėtotės centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 12 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/naujiena11.php>>.

592 Autukevičienė, B. (2007). Studento praktikanto ir pradedančio dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogo saviugdą ir karjeros planavimo ypatumai. *Pedagogika*. T. 86, P. 44–51.

593 Ladišienė, M., Mockevičienė, O. (2007). Pradedančio dirbti pedagogo ir studento praktikanto konsultavimo ypatumai. *Pedagogika*. T. 86. P. 36–43.

594 Mockevičienė, O., Autukevičienė, B. (2008). Pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai, patiriami sunkumai ir mentoriaus paramos ypatumai. *Pedagogika*. T. 91. P. 27–34.

595 Mačiulytė, R., Sederevičiūtė-Paciauskienė, Ž., Zablackė, R. (2009). *Pradedančių dirbti technologijų mokytojų pasirengimas pedagoginei veiklai. Technologijos mokykloje ir gyvenimo įgūdžių ugdymas: [elektroninis išteklius]: mokslo straipsnių rinkinys*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla. P. 32–38.

596 Mockevičienė, O., Autukevičienė, B. (2008). Pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai, patiriami sunkumai ir mentoriaus paramos ypatumai. *Pedagogika*. T. 91. P. 27–34.

597 Stankevičienė, K., Bielinienė, I., Zimblienė, B., Gudelevičienė, D., Novicka, A., Biskirskienė, V. (2009). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesijos kompetencijos įsivertinimas. *Pedagogika*. T. 93. P. 62–69.

pasitiki savo gebėjimais įgyvendindami sąveiką ugdytinis–ugdytojas–šeima–bendruomenė, geba prisiimti ugdytojo, tarpininko ir pagalbininko vaidmenis, plėtoti socialinius ryšius su vietos bendruomene, kurti teigiamą pedagogo įvaizdį, išvelgti prevencinių, socialinių paslaugų poreikį. Kiek mažiau pradėjusių dirbti pedagogų aukštu lygiu įsivertino *veiksmingos veiklos kompetenciją* (gebėti pertvarkyti savo žinias pagal konkrečias ugdymo filosofijas, taikyti įvairias ugdymo idėjas, vertinti savo profesinės veiklos kokybę, užtikrinti saugų, prasmingą ugdymą, įgyvendinti švietimo dokumentų nuostatas). Remiantis minėtu tyrimu⁵⁹⁸, dar mažesnė pradedančių dirbti pedagogų dalis aukštą lygį priskyrė *saviugdai* (poreikiui nuolatos mokytis ir tobulėti, gebėjimams išvelgti perspektyvias saviugdos kryptis ir kt.).

V. Žydžiūnaitės ir kt.⁵⁹⁹ atlikti tyrimai atskleidė, kad pirmaisiais darbo metais pedagogo profesinės adaptacijos kliūtys dažniausiai yra *psichologinės* (adaptacija kolektyve, baimė dėl ateities, ribota kolegų samprata apie veiklą), *institucinės* (socialinės institucinės sistemos sudėtingumas) ir *ergonominės* (neparengta darbo vieta). Pedagogo profesinę adaptaciją palengvina *individualūs* (asmeninės savybės), *psichologiniai* (kolegų palaikymas ir patarimai), instituciniai (mokyklos bendruomenės informavimas apie veiklą) ir *ergonominiai* (tinkamai parengta darbo vieta) veiksniai.

Nors mokslininkų pirmaisiais metais dirbančių pedagogų atliktų veiklos tyrimų rezultatai nėra vienareikšmiški, tačiau jie išryškina, kad jauniems pedagogams darbinės veiklos pradžioje reikalinga pagalba. Taip pat išryškėja ir tolesnių pradedančiųjų dirbti pedagogų veiklos ir mokymosi poreikių mokslinių tyrimų vykdymo būtinybė. Vadovaujantis Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos projektu⁶⁰⁰, numatyta, kad pirmaisiais pedagoginio darbo metais pedagogo kvalifikacijos tobulinimas, pirmausia vykstantis kolegialaus patirties perėmimo forma, turi užimti ne mažiau kaip vieną trečiąją viso apmokamo pedagogo darbo laiko. Prade-

598 Stankevičienė, K., Bielinienė, I., Zimblienė, B., Gudelevičienė, D., Novicka, A., Biskirskienė, V. (2009). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesijos kompetencijos įsivertinimas. *Pedagogika*. T. 93. P. 62–69.

599 Žydžiūnaitė, V., Merkys, G., Jonušaitė, S. (2005). Socialinio pedagogo profesinės adaptacijos kokybinė diagnostika. *Pedagogika*. T. 76. P. 23–32.

600 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

dančiajam pedagogui turi būti teikiama kvalifikuota pagalba ir ją teikti turi mentorius, su kuriuo sudaroma darbo sutartis dėl pagalbos teikimo.

Pasibaigus pirmiesiems darbo metams mokinių atostogų laiku ar kitu tinkamu metu jauniems pedagogams siūloma dalyvauti nacionalinėse arba regioninėse vieno mėnesio bendros trukmės *pradedančio pedagogo stovyklose*, kuriose būtų išklausomas paskaitų ir seminarų ciklas. Įvertinus jauno pedagogo darbo ir stovyklų rezultatus jam turėtų būti teikiama rekomendacija dėl tinkamumo pedagogo karjerai⁶⁰¹. Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotos institucijos parengtame Pirmųjų pedagoginio darbo metų apraše ir kituose dokumentuose turi būti numatytos pagalbos asmenims, pradėjusiems pedagoginį darbą, priemonės, įskaitant mentorių veiklos apmokėjimą, kvalifikacijos tobulinimo stovyklų organizavimą ir finansavimą, komisijų, teikiančių rekomendaciją dėl tinkamumo pedagogo karjerai, sudarymą ir apmokėjimą.

Baigiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimo mokykloje analizę, reikėtų trumpai aptarti ir **mokyklos personalo ugdymo įvertinimo aspektus**. Pasak vadybos teoretikų ir praktikų, tai vienas iš sudėtingiausių etapų⁶⁰². Būtent šis etapas turėtų atskleisti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo efektyvumą, ar pasiteisino investuotos lėšos, ar pasiektas tinkamas rezultatas. Vienas iš įprastų būdų – pasibaigusių mokymų įvertinimas. Paprastai tai atlieka paslaugos teikėjas. Jis pateikia gana standartinę anketą su galimais atsakymų variantais. Mokslininkai pastebi, kad šis būdas gana dažnai neparodo tikrosios padėties. Dažnai mokymai teigiamai įvertinami visai dėl kitų priežasčių (pvz., buvo malonu pailsėti nuo rutinio darbo ir kt.). A. C. Hamblinas (1974)⁶⁰³ pateikė kelis vertinimo lygius: (a) vertinimas remiantis anketa; (b) mokymo(si) rezultatų vertinimas, t. y. kaip pasikeitė mokymų dalyvio elgsena; (c) darbo rezultatų pokyčių vertinimas; (d) organizacijos veiklos rezultatų vertinimas. Pažymima, kad visi vertinimo lygiai yra gana sunkiai realizuojami. Tarp mokslininkų populia-

601 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

602 Торрингтон, Д., Холл, Л., Тэйлор, С. (2004). *Управление человеческими ресурсами*. Москва: ДелоСервис. С. 499–501.

603 Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training*. Mandenhead: McGraw-Hill; cit. pagal Торрингтон, Д., Холл, Л., Тэйлор, С. (2004). *Управление человеческими ресурсами*. Москва: Дело и Сервис.

ri ir Kilpatricko⁶⁰⁴ pasiūlyta sistema, kai vertinama keturiais lygiais: reakcijos (kaip mokymų dalyviai reagavo į juos); mokymosi (ar buvo pasiekti tikslai), elgesio (kaip pasikeitė elgsena darbo vietoje) ir rezultatų (kaip pasikeitė darbo rezultatai ir ar pasiteisino investicijos). Vertinimo procesai turi būti atliekami tiek individualiu, tiek organizacijos lygmenimis. Kadangi šie procesai įvardinami kaip ypač sudėtingi, žmogiškųjų išteklių vystymo specialisto / profesinio tobulinimosi konsultanto pagalba galėtų labai pagerinti vertinimo procesų efektyvumą. Plačiau pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų vertinimas bus aptariamas 3. 4. 3 poskyryje „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimas“.

3.4.3. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimas

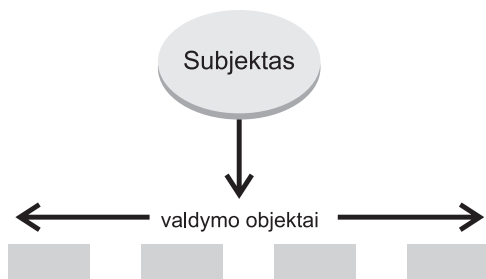
Pastaruoju metu Lietuvos politikų kalbose, viešojoje erdvėje jaučiamas dėmesys viešojo sektoriaus organizacijoms ir jų vykdomiems procesams, orientacija į rezultatus. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso organizavimas taip pat turi būti susietas su į rezultatus orientuotu valdymu. Tad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese svarbus procesų kokybės vertinimas, kurį būtų galima atlikti sukuriant atskirą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimo modelį (pvz., BVM (bendrojo vertinimo modelio), ISO standartų ar kitų modelių pagrindu). Tačiau studijos autorių manymu, toks atskiras pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimo modelis pačią kvalifikacijos tobulinimo sistemą per daug apsunkintų ir, tikėtina, nebūtų rezultatyvus ir praktiškai naudojamas. Todėl kokybės vadybos modelis turėtų būti integruojamas į vientisą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sisteminių modelių.

Visos socialinės institucijos, siekiančios kokybės, privalo analizuoti ir tobulinti savo veiklą. Mokslinėje literatūroje⁶⁰⁵ aprašomi įvairūs vertinimo

604 Kilpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programmes. *Journal of the American Society of training Directors*. Vol. 13; cit. pagal Торрингтон, Д., Холл, Л., Тэйлор, С. *Управление человеческими ресурсами* (2004). Москва: Дело и Сервис.

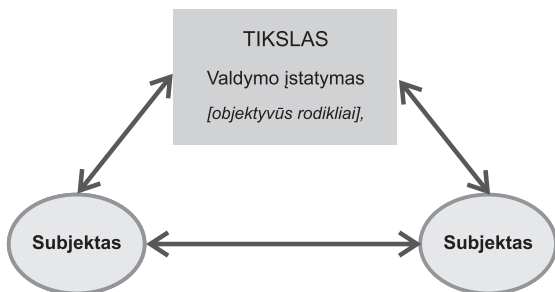
605 Targamadžė, V. (2001). *Švietimo vadyba: efektyvumas, struktūra, valdymas, strategija, konfliktai*. Klaipėda: Klaipėdos univ. leidykla; Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija; Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla; Puškorius, S. (2004). *Veiklos auditas*. Vilnius: MRU Leidybos centras; Sergiovanni, T. J. (2005). *Vadovavimas: ką tai reiškia mokykloms?* Vilnius: Garnelis; ir kt.

ir tobulinimo principai, būdai, metodai ir sąlygos. Yra žinoma, kad ugdymo kokybei realizuoti būtinas nuolatinis vertinimas, per kurį surinktų duomenų sanauja ir naudojimo sritys tiesiogiai galėtų daryti įtaką veiklai, į kurią būtų atsižvelgiama planuojant, tobulinant. Akivaizdu, kad šiame procese yra tiesiog neįmanomas vertikalių santykių modelis (33 pav.), apibūdinamas pagal Platono personažo Trasimacho požiūrį: „Teisinga tai, kas naudinga stipresniam.“



33 pav. Vertikalių santykių modelis⁶⁰⁶

Realesnis yra horizontalių santykių minėto proceso modelis (34 pav.), grindžiamas I. Kanto pozicija: „Tikslų tvarkoje žmogus yra tikslas savaime, t. y. niekada niekieno negali būti naudojamas tik kaip priemonė, kartu nebūdamas tikslas“.



34 pav. Horizontalių santykių modelis⁶⁰⁷

606 Vasiljevienė, N. (2000). *Verslo etika*. Kaunas: Naujasis lankas.

607 Ten pat.

Atskirai paminėtina „veiklos matavimo sistema“⁶⁰⁸ siejama su „reguliariu organizacijų ir programų veiklos rezultatų objektyvių rodiklių nuostatymu, stebėsena ir panaudojimo procesu“⁶⁰⁹. Visa tai, anot P. de Lancer Julnes⁶¹⁰, priklauso nuo organizacijos veiklos ir konkrečių jos vertinimo rodiklių, išplaukiančių iš misijos tikslų, uždavinių. Šiame kontekste „veiklos matavimas“ aiškiai orientuojamasi į konkrečią veiklą ar veiklos rezultatus, kurie tam tikru būdu gali būti išmatuojami.

Veiklos matavimo sistemą, atsižvelgiant į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklos sritis ir subjektus (mokytojas, mokyklą, švietimo centras, ministerija ir t. t.), atskleidžia šie požymiai:

- *Tikslų įvairovė* – remiantis švietimo strategija^{611, 612} yra keliama tikslai pedagogų kvalifikacijos tobulinimui kaip sričiai ir institucijoms, kurios veikia šioje srityje. Dalis tikslų yra bendri, dalį tikslų kelia patys subjektai, atsižvelgdami į savo veiklos misiją. Organizacijose, kurioms būdinga didelė tikslų įvairovė, veiklos matavimo sistemos yra sudėtingesnės nei organizacijose, kurių veikla nukreipta į vieną arba kelis tikslus. Siekiant užtikrinti, kad veiklos matavimas būtų visapusiškas, reikalinga parengti daugelį skirtingų veiklos rodiklių, atsižvelgti į veiklos krypčių tarpusavio poveikį.

- *Viešasis interesas* – veikla, susijusi su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, yra akivaizdi viešojo intereso sritis. Visi subjektai, įgyvendinami jiems skirtas funkcijas, privalo tarnauti viešajam interesui. Privataus sektoriaus organizacijų veiklos matavimo sistemose prioritetiniai yra finansiniai rodikliai, tokie kaip apyvarta, pelningumas, investicinė grąža, o organizacijose, kurios siekia įgyvendinti viešąjį interesą atitinkančius tikslus, tarp jų ir savivaldybėse, prioritetiniais tampa rodikliai, pagal kuriuos

608 Moksliškai pagrįsta atsižvelgiant į Lietuvos kontekstą – Gudelis, D. (2007). *Savivaldybių veiklos matavimo modeliai ir jų įgyvendinimo galimybės Lietuvoje*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

609 Poister, T. H. (2003). *Measuring performance in public and nonprofit organizations*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.

610 *Encyclopedia of public administration and public policy* (2003). New York;Basel: Marcel Dekker.

611 Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. *Valstybės žinios*. 2003. Nr. 71-3216.

612 *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija* (2012). *Projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 22] <<http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>>.

išmatuojamas būtent šių tikslų pasiekimas. Todėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rodiklių sistemos sudarymas yra svarbus komponentas.

- *Santykis su paslaugų klientais* – pagal tai, ar betarpiškai bendraujama su paslaugų klientais, organizacijas galima suskirstyti į tas, kuriose santykis su klientais yra betarpiškas – viešąsias paslaugas teikiančias organizacijas, privataus sektoriaus organizacijas; ir tas, kurių funkcijos nereikalauja tiesioginio bendravimo su paslaugų klientais – visuomenines organizacijas ir politines partijas, centrinės ir regioninės valdžių institucijas. Svarbiausias pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų klientas yra mokytojas kartu su mokykla, t. y. mokiniu.

- *Konkurencija* – tokia konkurencija, kuri suprantama ne tik kaip konkurencija, parduodant produkciją rinkoje, ir būdinga privataus sektoriaus organizacijoms, bet plačiau – kaip pastangos siekti kokioje nors srityje geresnių rezultatų nei kitų panašių organizacijų rezultatai. Pagal šį požymį mokytojai, mokyklos, švietimo centrai tarpusavyje konkuruoja – kas padarys geriau, kas įsisavins geriau pedagogų kvalifikacijai tobulinti skirtas lėšas, kas geriau perteiks medžiagą ir pan. Konkuruojančių organizacijų veiklos matavimo praktikos apima ir veiklos sugretinimą (angl. *performance benchmarking*), kai organizacijos (mokyklos, švietimo centrai, savivaldybės) savo veiklos rezultatus lygina su atitinkamomis organizacijomis.

- *Dalyvavimo galimybės* – betarpiškai su klientais bendraujančių organizacijų veiklos matavimo sistemų vienas pagrindinių elementų yra klientų pasitenkinimo, klientų lūkesčių tyrimai, paslaugų kokybės standartų nustatymas. Privataus sektoriaus organizacijos, viešąsias paslaugas teikiančios organizacijos nuolat atlieka savo klientų apklausas, siekdamos nustatyti, kaip geriau atsižvelgti į klientų poreikius. Visuotinės kokybės vadybos judėjimas ir kilo susiformavus suvokimui, kad organizacijose svarbiausi asmenys yra klientai ir kad gerų veiklos rezultatų, taip pat ir finansinių, galima pasiekti tik tuomet, jeigu klientai bus patenkinti gamintos produkcijos arba teikiamų paslaugų kokybe. Veiklos matavimo praktikos skatintų piliečius įsitraukti į valdymą tuomet, jeigu piliečiams būtų sudarytos sąlygos dalyvauti rengiant veiklos rodiklius, jeigu jiems būtų reguliariai teikiama informacija apie veiklos rezultatus, o veiklos rodikliai užtikrintų ne tik piliečių poreikių patenkinimo, bet ir jų išpareigojimų įgyvendinimo matavimą.

Savaime suprantama, kad veiklos matavimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese priklauso nuo to, kokia yra organizacinė struktūra – standartizuota ar liberali. Esant liberaliai struktūrai veiklos matavimo atsakomybė priklauso tiesiogiai nuo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas gaunančių subjektų – mokytojų, t. y. mokytojo darbdavių (atsižvelgiant į Lietuvoje švietimo praktiką tai sietina su įsivertinimu). Esant standartizuotai struktūrai veiklos matavimo atsakomybė priklauso nuo hierarchinėje viršūnėje esančio subjekto (analogiškai tai sietina su išoriniu vertinimu).

Kitas svarbus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizacinės struktūros bruožas yra priklausomybė nuo centrinės valdžios (Švietimo ir mokslo ministerijos). Atsižvelgiant į decentralizacijos laipsnį savivaldybės savarankiškai priima sprendimus, vykdo administracines funkcijas, operuoja finansiniais ištekliais teisės aktais nustatytoje švietimo diskrecijos ribose. Kyla klausimas: kaip šios savivaldybių organizacinės struktūros ypatybės veikia veiklos matavimo praktiką? Veiklos matavimas yra vienas iš atskaitomybės įtvirtinimo mechanizmų, o atskaitomybės ryšiai pasireiškia savivaldybių organizacinėje struktūroje. Savivaldybių vykdomosios valdžios institucijos ir administracijos yra atskaitingos atstovaujamosios valdžios institucijoms, atstovaujamosios valdžios institucijos yra atskaitingos savivaldybių gyventojams, savivaldybių įmonės ir viešąsias paslaugas teikiančios įstaigos yra atskaitingos administracijoms. Taip pat savivaldybių institucijos yra atskaitingos centrinės valdžios institucijoms už valstybės dotacijų lėšų panaudojimą ir valstybės deleguotų funkcijų įgyvendinimą. Taigi veiklos matavimo sistema pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje turėtų apimti šiuos sudėtingus atskaitomybės ryšius taip, kad būtų užtikrinta, jog subjektai, kuriems atsiskaitoma, galėtų pasinaudoti matavimo informacija apie atskaitingų subjektų veiklą.

Veiklos matavimas teoriniu aspektu paaiškina vertinimo ir įsivertinimo reikšmę:

- nuolat įsivertinant veiklą garantuojama ugdymo kokybė ir profesionalumas;
- įvertinama individuali ir institucinė kompetencija, numatomos profesinio tobulinimosi kryptys;

- įgalinama priimti pagrįstus sprendimus ir dalyvauti veiklos plėtroje;
- padedama aiškiau apibrėžti darbuotojų funkcijas ir atsiskaitomumo tvarką;
- sudaromos sąlygos atsiskleisti darbuotojų potencialui.

Taigi, kaip jau buvo minėta, viena iš priemonių, padedančių užtikrinti švietimo kokybę, yra vertinimas ir įsivertinimas. Tai nėra nauji reiškiniai Lietuvos švietimo bendruomenei: instituciniu lygmeniu tai privaloma vadybinės veiklos dalimi tapo nuo 2004/2005 mokslo metų pradžios⁶¹³. Įsivertinimo procesas svarbus ne tik dėl grįžtamojo ryšio, bet ir dėl aiškių veiklos tobulinimo orientyrų. Taip pat atkreiptinas dėmesys į tai, kad pastaruoju metu švietimo sistemoje kokybės problemoms spręsti skiriamas ypatingas dėmesys, dažnai siejamas su vartotojų poreikių tenkinimu⁶¹⁴. Mat vartotojas tampa svarbiausiu įvairių santykių (politinių, ekonominių, socialinių) pagrindiniu objektu, lemiančiu šių santykių kokybę, jų ilgaamžiškumą ir galutinį rezultatą. Kaip pažymi R. Ališauskas⁶¹⁵, šiuo atveju kokybės turinys determinuotas susitarimo, kuriame dalyvauja suinteresuotieji. Be to, minėtas procesas struktūriškai susideda iš keturių mokslinėje literatūroje minimų dalių⁶¹⁶: kokybės planavimo, kokybės valdymo, kokybės užtikrinimo ir kokybės gerinimo. Šių procesų tikslas – nuolat pereiti į aukštesnį, veiksmingesnį valdymo lygį, šalinant nuostolius dėl prastos kokybės, planuojant ir atliekant kokybės gerinimo veiksmus. Minėtos kokybės vadybos dalys yra cikliško, nuolat pasikartojančio proceso sudedamosios.

Taigi akivaizdu, kad kokybės valdymas yra neįmanomas be nuolatinio vertinimo, įsivertinimo. Vertinimas numato struktūrines galimybes apžvelgti veiklą, suteikia grįžtamąjį ryšį lemiančią bei apibendrinančią įtaką

613 Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. *Valstybės žinios*. 2002 10 11. Nr. 98-4348.

614 Kaziliūnas, A. (2006). *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras; Klimovienė, G. (2006). *Visuotinės kokybės vadybos pagrindai mokyklai*. Kaunas: Spalvų kraitė; ir kt.

615 Ališauskas, R. (2000). Švietimo kokybės vadyba. *Bendrojo lavinimo mokyklos audito metodika. Projektas*. Vilnius.

616 Kaziliūnas, A. (2006). *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras; Burkauskas, A. (2006). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.

ir užtikrina priimtinių reikalavimų (standartų) pasiekimą, institucijos veiklos tobulinimą, geresnės ugdymo/ si kokybės skatinimą. Be to, kintantys ugdymo tikslai ir visuomenės požiūris į mokymą/ si, naujų mokymo teorijų plėtotė suponuoja kokybinį ugdymo institucijų virsmą, skatinantį profesionaliau analizuoti kokybės gerinimo klausimus, mokslinėje literatūroje dažniausiai pristatomus kokybės vadybos mokslo kontekste⁶¹⁷.

Sisteminis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas iš esmės yra nauja, sudėtinga, iki šiol nerealizuota tobulinimo ir vadybos veikla, būtina tiek deleguotos atsakomybės, tiek prisiimtoms atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliams. Šioje vietoje svarbu prisiminti, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklos matavimo sistemos parengimas, kaip ir kitose viešosiose organizacijose, apima tikslų ir uždavinių, rodiklių ir siekinių nustatymą, duomenų rinkimo procedūrų parengimą, informacijos šaltinių ir išteklių, reikalingų veiklai matuoti, numatymą, atsakomybės už įvairias veiklos matavimo proceso grandis paskirstymą darbuotojams.

Tikslų ir uždavinių nustatymas yra būtinas bet kurio planavimo elementas. Mokyklose, švietimo centruose, savivaldybėse, Švietimo ir mokslo ministerijoje rengiami įvairūs strateginiai planai (pvz., ilgalaikiai strateginiai plėtros planai, organizacijų veiklos planai, padalinių veiklos planai ir individualių darbuotojų veiklos planai ir pan.). Ilgalaikiuose planuose taip pat iškeliamos vizijos ir / arba misijos, kurioms įgyvendinti ir formuluojami tikslai. Uždaviniai formuluojami taip, kad, juos įgyvendinus, būtų pasiekti tikslai, taip pat būtų priartėta ir prie vizijos ar misijos įgyvendinimo. Planavimo procesas užbaigiamas plano, kuriame numatytos priemonės arba iniciatyvos ir joms įgyvendinti reikalingi ištekliai, parengimu.

Nustatant tikslus ir uždavinius hierarchinės struktūros organizacijoje – tokios yra ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančios organizacijos – būtina užtikrinti tikslų grandinės principą, t. y. tikslus ir uždavinius kiekvienai organizacijos hierarchinei grandžiai reikalinga formuluoti taip, kad aukštesnės grandies tikslo pasiekimo sąlyga būtų že-

617 Barczyk, C. C. (1999). *Visuotinės kokybės vadyba*. Vilnius: Eugrimas; Vanagas, P. (2004). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija; Siems, C. (2005). *Public Target Costing*. Frankfurt am Main: Peter Lang; Kaziliūnas, A. (2006). *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras; Эванс, Д., Р. (2007). *Управление качеством*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА ir kt.

mesnės grandies tikslo (arba uždavinio) pasiekimas. Planų, kuriuos rengia viešosios organizacijos, tikslams ir uždaviniams yra nustatomi kiekybiniai veiklos rodikliai, pagal kuriuos matuojama, ar buvo pasiekti tikslai ir įgyvendinti uždaviniai. Jeigu tikslai ir uždaviniai yra neatsiejami nuo planavimo proceso, tai veiklos rodikliai yra būtinas veiklos matavimo proceso elementas – parengti plano, nenustačius tikslų ir uždavinių, neįmanoma, tačiau daugelis planų, kuriuos rengia tiek organizacijos, tiek individualūs asmenys, neturi išmatuojamų veiklos rodiklių; taigi tokiais atvejais neįmanomas ir veiklos matavimo procesas. Kadangi viešojo sektoriaus organizacijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo (PKT taip pat) veiklos rodiklių nustatymas yra rizikingas ir sudėtingas uždavinys, netinkamai nustatyti veiklos rodikliai gali nulemti netikslią arba iškreiptą informaciją apie organizacijų veiklą. Todėl svarbu užtikrinti, kad veiklos rodikliai atitiktų tam tikras sąlygas. Išskiriamos šios sėkmingų veiklos rodiklių charakteristikos:

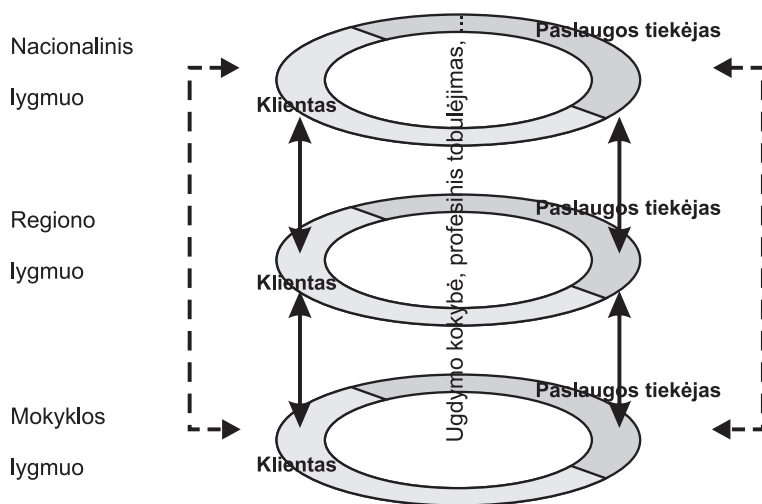
- pagrįstumas (angl. *validity*) – parengti rodikliai turi atitikti iškeltus tikslus, nurodyti poreikius, kuriuos siekiama patenkinti, ir problemas, kurias organizacija nori išspręsti;
- patikimumas (angl. *reliability*) – turi būti įmanoma nedviprasmiškai nustatyti aukštas ir žemas rodiklio vertes, atlikti tikslus stebėjimus, informacijos šaltiniai turi būti patikimi, kad nebūtų sąlygų manipuliavimams;
- naudingumas (angl. *usefulness*) – veiklos rodikliai turi būti reikšmingi, pritaikyti vadybos poreikiams, orientuoti į tikslą, o ne į duomenis, finansiškai pagrįsti, patogūs naudoti priimant sprendimus ir veikiant.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimo sistema kuria ma remiantis Lietuvos švietimo politikoje besiformuojančiu siekiu diegti švietimo kokybės vertinimo sistemą⁶¹⁸. Anot P. Rado⁶¹⁹, siekiant veiklos kokybės būtina užtikrinti kiekvienos konkrečios grandies veiklos kokybę. Kita vertus, taip pat būtina kurti ir tam tikrus paramos mechanizmus, skirtus siekiantiesiems geresnės kokybės. Šiame kontekste aiškiai išryškėja horizontalioji ir vertikalioji kokybės valdymo ir užtikrinimo sistema (35 pav.).

618 Katiliūtė, E. ir kt. (2009). *Mokyklos savęs vertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija*. Vilnius: NMVA.

619 Rado, P. (2003). *Švietimas pereinamuoju laikotarpiu*. Vilnius: Garnelis.

Minėtos kokybės valdymo ir užtikrinimo sistemos centrinė ašis fokusuojama ir orientuojama į profesinį tobulėjimą, kompetencijų plėtotę, instituciniu lygiu – į konkrečią pamoką; sociotarinio – į bendrąją ugdymo kokybę ir strateginių švietimo siekių realizaciją. Ypač svarbi šiame kontekste atskirų lygmenų atstovų (klientų ir paslaugų teikėjų) tarpusavio horizontalioji ir vertikalioji konstrukcinė sąveika. Horizontaliuoju lygmeniu tiek vieni, tiek kiti privalo labai aiškiai išartikuliuoti savus tikslus, lūkesčius ir juos adekvačiai suprasti, vertinti. Vertikaliuoju lygmeniu analogiškai privalu žinoti, kas ir kodėl daroma ar / ir nedaroma. Be to, nederama pamiršti, kad vieno lygmens paslaugos teikėjas yra arba gali būti kito lygmens klientas – ši sistema nėra griežtai hierarchinė ir statiška.



35 pav. Kokybės valdymo ir užtikrinimo sistema

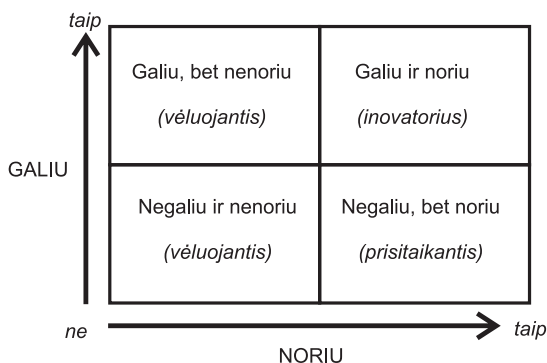
Šiame kontekste remiantis žinių vadybos teorija atkreiptinas dėmesys į penkis žinojimus⁶²⁰:

- žinoti „ką“ (žinoti, kokia informacija yra reikalinga);

⁶²⁰ Karlöf, B., Lövingsson, F. (2006). *Vadybos koncepcijos ir modeliai nuo A iki Z*. Vilnius: Verslo žinios.

- žinoti „kaip“ (žinoti, kaip informaciją reikia panaudoti);
- žinoti „kodėl“ (žinoti, kodėl konkreti informacija yra reikalinga);
- žinoti „kur“ (žinoti, kur galima rasti informaciją konkrečiam tikslui);
- žinoti „kada“ (žinoti, kada konkreti informacija yra reikalinga).

Taip pat atkreiptinas dėmesys į kiekvieno PKT sistemos dalyvio ar institucijos norą ir galimybes siekti kokybės remiantis M. Mukhopadhyay norų ir galių matrica (36 pav.).



36 pav. Galiu – noriu matrica⁶²¹

Pastebėtina, kad pastaruoju metu analizuojant vertinimo ir įsivertinimo procesus galima įvardinti dvi ryškiausiai pastebimas vadybos koncepcijas – kokybės vadyba ir besimokanti organizacija. Abiem atvejais svarbus yra esamos būklės objektyvus vertinimas kaip prielaida tolesniam veiklos tobulinimui. Analizuojant savęs vertinimo procesus, vykstančius bendrojo lavinimo mokyklose, dažnai pastebimas nesąmoningas blaškymasis tarp daugybės skirtingų vadybos koncepcijų, kurios, viena vertus, pakankamai skirtingos, tačiau, kita vertus, turi nemažai sąlyčio taškų. Stebimas vertinimo ir įsivertinimo idėjos Lietuvoje evoliucionavimas nuo kokybės vadybos besimokančiosios organizacijos link⁶²² (10 lentelė).

621 Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in education*. London: Sage Publications.

622 Prakapas, R. (2010). Mokyklų savęs vertinimas: procesas ir duomenų panaudojimas. *Švietimo problemos analizė*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Nr. 8(48).

10 lentelė. Kokybės vadybos ir besimokančios organizacijos koncepcijų palyginimas⁶²³

Vertinimo komponentai	Kokybės vadybos aspektas	Besimokančios organizacijos aspektas
Vertinimo tikslas	Organizacijos vadybos tobulinimas, atskaitomybė, veiklos planavimas ir strategavimas.	Organizacijos tobulėjimas pasitelkiant mokymąsi, susitarimas dėl bendrų siekių, bendradarbiavimo ir diskusijų aplinkos kūrimas.
Vertinimo organizavimas	Duomenų rinkimą ir vertinimą atlieka kvalifikuoti specialistai, optimaliai įtraukdami bendruomenę.	Vertinimo iniciatyva priklauso bendruomenei.
Vertinimo metodas	Kokybės komponentų matavimas ir duomenų analizė atliekama politikos analizės metodais.	Situacijos vertinimas, remiantis patirtimi, situacijų analizės ir sprendimų priėmimo metodai, įvairūs mąstymo modeliai.
Vertinimo dokumentavimas	Griežtai apibrėžtas, gausus, privalomas.	Neapibrėžtas, minimalus, nepivalomas.
Vertinimo kokybės kriterijus	Objektyvumas, nauda priimant sprendimus. Reikalavimus nusako vertinimo kokybės standartas.	Susitarimas, naujos žinios, nėra aiškiai apibrėžtų reikalavimų, dažniau orientuojamasi į konstruktyvizmo tradiciją.
Vertinimo rezultatas	Specialistų suformuluoti siūlymai vadybininkams dėl veiklos tobulinimo; darbuotojų atsakomybės už veiklos rezultatus didinimas.	Darbuotojų asmeninių siekių ir organizacijos siekių suderinimas, profesinės kvalifikacijos kėlimas.
Vertinimo motyvacija	Užmokestis už darbą ir kt. motyvuojantis veiksniai.	Tobulėjimas, saviraiška ir kt. motyvuojantys veiksniai.

Besimokančiosios organizacijos koncepcijose⁶²⁴ nuolat apmąstoma įgyta patirtis ir veiklos perspektyvos, gauti duomenys paverčiami į žinias, perduodamas, prieinamas ir suprantamas visiems organizacijos nariams, ir reikšmingas priimant sprendimus bei siekiant esminių organizacijos

623 Blinstrubas, A., Balčiūnas, S., Valuckienė, J. (2008). *Mokyklų vadovų ir mokytojų nuomonė bei nuostatos apie vidaus audito paskirtį ir organizavimą*: tyrimo ataskaita. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.

624 Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.

tikslų. Per besimokančiosios organizacijos charakteristikas – sisteminių mokymą/si, asmeninius gebėjimus, protinius modelius, bendrą viziją ir grupinį mokymąsi – nustatomas skatinimas mokytis, mokymosi gebėjimų ugdymas, mokymosi tempas, nuolatinis savo patirties tyrimas, žinių kūrimas, žinių ir informacijos sklaida organizacijoje, mokymosi organizacijoje lygiai, organizacijos pokyčiai (veiklos, tarpusavio santykių) mokymasis, kaip pagrindinė organizacijos kultūros vertybė. Taigi, galima teigti, kad vertinimas ir įsivertinimas, kaip kokybės vadybos komponentai, yra neatskiriama besimokančiosios organizacijos kūrimo ir funkcionavimo dalis.

Kartu reikia atkreipti dėmesį į veiklos matavimo plėtrą ir jos pagrindines kliūtis švietimo srityje, savivaldybėse. Kliūtys, trukdančios veiklos matavimo plėtrai, gali būti finansavimo sistema (nėra paskatų efektyvinti veiklą, siekti geresnių rezultatų), darbuotojų kompetencija (žinios), organizacinė kultūra (motyvacija, išankstinės nuostatos, įpročiai). Kitas klausimas yra susijęs su motyvais, kurie lemia savivaldybių vadovų pasirinkimą diegti veiklos matavimo sistemas. R. D. Behno⁶²⁵ požiūriu, galimi motyvai, dėl kurių viešojo sektoriaus organizacijų, taip pat ir savivaldybių, vadovai yra suinteresuoti diegti veiklos matavimo sistemas, yra šie:

- *vertinimas*: viešojo sektoriaus organizacijų vadovai nori sužinoti, kaip veikia jų vadovaujamos organizacijos, kaip įgyvendinamos viešosios programos;
- *kontrolė*: siekiama užtikrinti, kad pavaldiniai atliktų tas užduotis, kurios jiems yra paskirtos;
- *biudžeto sudarymas*: viešojo sektoriaus organizacijų vadovai siekia atsakyti į klausimą, kokioms programoms, žmonėms ir projektams organizacijos turi skirti biudžeto lėšas;
- *motyvavimas*: vadovai kelia klausimą, kaip jie gali motyvuoti padalinių vadovus, kitus jiems pavaldžius darbuotojus, partnerius, suinteresuotas grupes ir piliečius padaryti viską, kad būtų pasiekti geresni rezultatai;
- *reklama*: viešojo sektoriaus vadovai siekia įtikinti politikus, įstatymų leidėjus, suinteresuotas grupes, žurnalistus ir piliečius, kad jų vadovaujamos organizacijos dirba puikiai;

625 Behn, R. D. (2003). Why Measure Performance? Different Purposes Require Different Measures. *Public Administration Review*. N. 63: 5. P. 586–606.

- *viešas paminėjimas*: siekiama nustatyti laimėjimus, kuriuos verta viešai paminėti;
- *mokymas*: vadovai nori sužinoti, kodėl vieni sprendimai ar veiksmai pasiteisina, o kiti nepasiteisina, nori mokytis iš padarytų klaidų;
- *tobulinimas*: siekiama sužinoti, ką reikėtų daryti kitaip, kad veiklos procesai būtų patobulinti ir būtų pasiekti geresni rezultatai.

R. D. Behno išvardinti motyvai atitinka racionalų instrumentinį požiūrį, nes pagrindžiama veiklos matavimo informacijos teikiama tiesioginė nauda viešojo sektoriaus organizacijoms; jie būdingi PKT sričiai. Minėtasis veiklos matavimas ir jo įgyvendinimas gali būti suprantamas kaip veiklos matavimo informacijos panaudojimas. Informacija apie PKT rezultatus gali pasinaudoti mokyklos, savivaldybės ir valstybinės institucijos arba suinteresuotos grupės. Tinkamas veiklos matavimo informacijos panaudojimas yra esminė sąlyga, siekiant, kad veiklos matavimo sistemos funkcionuotų sėkmingai⁶²⁶:

- *Stebėsena ir atsiskaitymas*. Tai labiausiai tradiciškas veiklos rodiklių panaudojimo viešajame sektoriuje būdas. Veiklos matavimas atliekamas siekiant gauti informaciją apie programas ar organizacijos veiklą, todėl dėmesys sutelkiamas į sunaudotus išteklius, atliktus sandorius, pagamintą produkciją ar suteiktas paslaugas, tačiau taip pat gali būti matuojamas ir efektyvumas, produktyvumas, paslaugų kokybė arba pasiekti rezultatai. Organizacijos vadovus, politikus, įstatymų leidžiamąją valdžią informuojant apie šiuos rodiklius, užtikrinama organizacijos atskaitomybė šioms suinteresuotoms grupėms.

- *Strateginis planavimas ir valdymas*. Strateginiu planavimu siekiama identifikuoti esmines organizacijai ateityje kilsiančias problemas ir parengti strategijas, kurios šias problemas veiksmingai išspręstų. Strateginis planavimas kartu su strategijos įgyvendinimu ir vertinimu laikomi strateginio valdymo proceso dalimis. Siekiant, kad strateginio valdymo procesas vyktų sklandžiai, būtina integruoti šias tris strateginio valdymo proceso dalis. Strateginius planus sudaro strateginiai tikslai ir uždaviniai, todėl reikalinga nustatyti šiuos strateginius tikslus ir uždavinius atitinkančius vei-

626 Poister, T. H. (2003). *Measuring performance in public and nonprofit organizations*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.

klos rodiklius ir siekinius ir matuoti šių tikslų bei uždavinių įgyvendinimo laipsnį. Vertinimo procesas, be kitų procedūrų, apima ir veiklos matavimą, t. y. nustatymą, ar pasiekti rezultatai, įgyvendinant strategijas, atitinka strateginių planų tikslus ir uždavinius. Šie duomenys gali būti naudojami, atliekant aplinkos analizę ir SSGG analizę, kurios yra sudėtinės strateginio planavimo proceso dalys, taip pat nustatant tolesnius strateginius tikslus ir uždavinius.

- *Subbalansuotų rodiklių modelis* (angl. *the Balanced Scorecard*) yra metodo, sudarančio sąlygas integruoti strateginio valdymo procesus, pavyzdys.

- *Biudžeto formavimas ir finansų valdymas*. Veiklos matavimo sistema yra glaudžiai susijusi su finansinės vadybos sistema, kurią sudaro biudžeto formavimas, apskaita ir auditas. Planuojant biudžeto pajamas ir išlaidas, atsižvelgiama į praėjusių metų veiklos rezultatus, kurie yra išmatuojami įvairiais veiklos rodikliais. Vykdamas finansinių operacijų apskaitą biudžetinėmis metais, finansiniai organizacijos duomenys, gaunami apskaitos procese, tampa svarbia veiklos matavimo informacija. Kai vykdomas auditas, siekiant įvertinti organizacijos finansinių išteklių panaudojimo ekonomiškumą, efektyvumą ir veiksmingumą, veiklos matavimo duomenys, be abejo, yra labai reikšmingi. Siekiant PKT orientacijos į rezultatus, reikalinga matuoti išėigą ir išdavus, efektyvumą ir sąnaudų veiksmingumą, nustatyti ryšius tarp išteklių ir rezultatų, palyginti alternatyvius biudžeto išlaidų pasiūlymus įvertinus tikėtinus rezultatus. Veiklos matavimas gali būti panaudotas skirtinguose biudžeto formavimo etapuose, ir nors politikai paprastai nesilaiko veiklos rezultatais pagrįsto biudžeto formavimo principų, informacija apie veiklą gali praversti valdžios įstaigoms administruojant įvairias programas.

- *Programų valdymas ir vertinimas*. Matavimo sistemos, kurios orientuotos į programas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo (PKT veikla vykdoma per įvairias programas), o ne į įstaigų (pvz., švietimo centrų) veiklą, neretai naudojamos tam, kad sustiprintų programų valdymą. Tokios sistemos, kurios užtikrina suvartotų išteklių, atliktos veiklos, įgyvendintų sandorių, aptarnautų klientų, išėigos, suteiktų paslaugų, taip pat rezultatų ir poveikio matavimą, turėtų dominti programų vadybininkus. Reguliariai gaunama informacija apie programas gali padėti vadybininkams geriau

suvokti, kaip įgyvendinamos programos, identifikuoti problemas, atlikti reikalingus pakeitimus. Be to, veiklos matavimas yra esminis programų vertinimo elementas. Kiekybinius vertinimus galima atlikti tik tuomet, kai yra nustatyti bent keli programų veiklos rodikliai ir renkama šiuos rodiklius atitinkanti informacija. Veiklos matavimo sistemos taip pat padeda įgyvendinti programų vertinimą, nes gali pateikti programų veiklos aprašymą, pagal kurį paskui sprendžiama, ar tikslinga tas programas vertinti. Tokiu būdu tikslingiau paskirstomi vertinimo ištekliai. Nuolat veikiančios veiklos matavimo sistemos, kuriose tam tikri rodikliai stebimi reguliariais intervalais, akumuliuoja laiko eilučių duomenų bazes, kurios gali būti panaudojamos programų vertinimo tyrimams.

- *Veiklos ir žmogiškųjų išteklių valdymas.* Veiklos valdymo sistemą sudaro veiklos matavimo sistema ir skatinimo sistema, kuria veiklos valdymo subjektams (organizacijoms, organizacijų padaliniais arba organizacijų darbuotojams) taikomi įvairūs paskatinimai už gerus veiklos rezultatus ir sankcijos, jeigu veiklos rezultatai yra nepatenkinami. Kai kurie specialistai laikosi požiūrio, kad veiklos matavimo sistema, neįdiegus veiklos valdymo sistemos, yra neveiksminga, nes, nustačius veiklos trūkumus veiklos matavimo procese, savaime jie neišnyksta, o pačios organizacijos (padaliniai, darbuotojai) nėra suinteresuotos jų šalinti, jeigu nėra jokių išorinių paskatų. Tačiau toks požiūris atmeta humanistinės vadybos prielaidą, kad pakankamas motyvas tobulinti veiklą yra saviraiškos poreikis. Veiklos valdymas nurodo į vadovavimo darbuotojams arba organizacijos padaliniais, jų kontroliavimo ir motyvavimo procesus, siekiant gerinti darbuotojų arba organizacijos padalinių veiklą. Grįžtamojo ryšio darbuotojams teikimas yra esminis veiksmingos veiklos vadybos elementas, o grįžtamajam ryšiui suteikti dažniausiai pasitelkiami objektyvūs veiklos rodikliai. Veiklos valdymo pavyzdys gali būti *užduočių vadybos* (angl. *Management by Objectives*) sistemos. Nors grįžtamojo ryšio informacija apie veiklą *užduočių vadybos* sistemose gali būti surinkta iš įvairių šaltinių, kartais prie šio tikslo prisideda veiklos matavimo sistemos. Taip pat kartais mažiau individualizuotoms valdymo sistemoms, kurios nustato tikslus programoms arba organizacijų padaliniais ir matuoja bei vertina tų tikslų pasiekimo laipsnį, pavadinti vartojamas terminas *veiklos monitoringo sistema*. *Žmogiškųjų išteklių valdymo sistemos* ryšys su veiklos matavimo sistema yra

akivaizdus. Organizacijos darbuotojų veiklos rezultatai, nustatyti veiklos matavimo procese, gali būti panaudojami, nustatant darbuotojų atlyginimo dydį ir kitas finansinio ir nefinansinio skatinimo priemonės, sprendžiant apie darbuotojų tinkamumą eiti tam tikras pareigas, apie darbuotojų pareigų paaugštinimą ir pažeminimą, sudarant darbuotojų mokymo ir karjeros planus ir pan., kitaip tariant, jie padeda realizuoti daugelį žmoniškųjų išteklių valdymo funkcijų.

- *Kokybės tobulinimas.* Kokybės valdymo esmė yra informacija pagrįstas operacijų ir paslaugų teikimo tobulinimas, siekiant kuo geriau patenkinti organizacijos klientų poreikius. Kokybės tobulinimo procese dalyvauja organizacijos darbuotojų komandos, kurios siekia atskleisti jų veikloje kylančias problemas, analizuoti šių problemų priežastis ir parengti sprendimus, kad būtų gerinama kokybė ir didinamas produktyvumas. Šio proceso integrali dalis yra veiklos matavimas net ir tuomet, kai jis nėra paverstas rutina. Skirtingai nuo makrorodiklių, pagal kuriuos kasmet nustatyti veiklos rezultatai panaudojami strateginiam planavimui ar biudžeto formavimui, kokybės tobulinimo procese rodikliai yra organizacijos padalinio lygmens (PKT, kaip srities), trumpalaikiai ir konkretesni. Dažniausiai matuojama išteklių kokybė, laikas, per kurį suteikiama paslauga, klaidų procentas, bendra paslaugos kokybė, darbuotojų produktyvumas, išdavos. Daug dėmesio skiriama klientų pasitenkinimui, kuris nustatomas įvairių apklausų būdu. Skirtingai nei veiklos valdymo sistemose, kokybės tobulinimas nėra siejamas su kokiu nors pozityviu ar negatyviu išorinio skatinimo veiksmu.

- *Sutarčių valdymas.* Viena iš į rezultatus orientuotos vadybos apraiškų yra veiklos sutarčių sudarymas, kurio pagrindinis požymis yra tas, kad jose daugiausia dėmesio skiriama siekiamiems rezultatams, o ne sunaudojamiems ištekliams ir atliekamoms operacijoms. Kad galėtų sudaryti tokias sutartis dėl programų įgyvendinimo ar paslaugų tiekimo, valdžios įstaigos turi aiškiai apibrėžti uždavinius ir nustatyti atitinkamus veiklos rodiklius, pagal kuriuos būtų galima matuoti uždavinių pasiekimo laipsnį.

- *Išorinis ir vidinis sugretinimas.* Išorinio sugretinimo praktika leidžia valdžios įstaigoms palyginti savo veiklos rezultatus su kitų panašių įstaigų ar programų veiklos rezultatais. Skirtingai nuo privataus sektoriaus, kuriame sugretinimas vykdomas intensyvinant komunikaciją ir vizituojant

gerąją patirtimi išsiskiriančias įmones, viešajame sektoriuje labiau įprastas statistinis gretinimas, t. y. panašų statusą turinčių valdžios įstaigų, pavyzdžiui, savivaldybių, lyginamoji veiklos rodiklių analizė. Tokie palyginimai gali būti naudingi valdžios įstaigoms, nes padeda atskleisti jų padėtį atitinkamame paslaugų sektoriuje ir identifikuoti gerąsias patirtis. Vidinis sugretinimas atliekamas tarp tos pačios organizacijos kelių padalinių, siekiant, kad jie konkuruotų tarpusavyje dėl geresnių veiklos rezultatų. Mokyklose, švietimo centruose, savivaldybėse vidinis sugretinimas gali būti atliekamas atitinkamiems subjektams.

- *Ryšiai su visuomene.* Veiklos rodikliai vis dažniau naudojami teikiant informaciją visuomenei apie valdžios įstaigų veiklą. Šiuo atveju mokykla teikia informaciją tėvams, savivaldybė – gyventojams, švietimo centras – mokytojams ir t. t.

- *Žinių valdymas.* Žinių valdymo sistema taip pat yra susijusi su organizacijos veiklos matavimo sistema. Žinių valdymo (žinių, susijusių su PKT, sistema apima žinių kūrimo, skleidimo ir pritaikymo procesus. Veiklos matavimo procese yra kuriamos tam tikros žinios, kurių skleidimą ir pritaikymą reikia tinkamai organizuoti. Žinių valdymo strategija yra nukreipta į tai, kad, naudojant naujausias informacines ir komunikacines technologijas ir keičiant organizacijos vidaus procesus, būtų patobulintas organizacijos veiklos matavimo duomenų rinkimas, skleidimas ir pritaikymas.

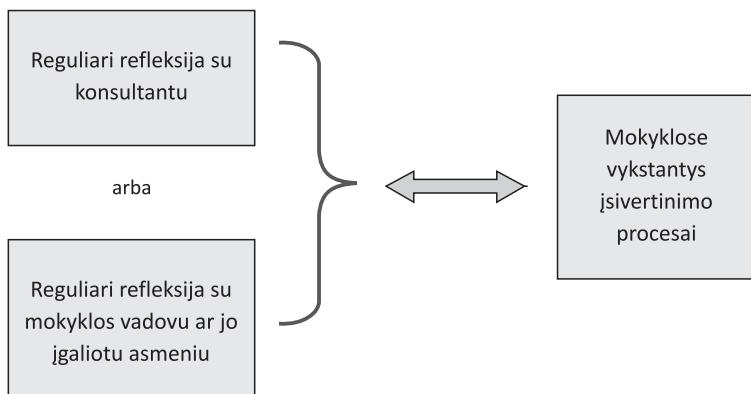
Veiklos matavimo sistemos ir kitų organizacijos valdymo sistemų ryšys nėra vienakryptis. Veiklos matavimo sistema yra ne tik tokių organizacijos valdymo sistemų, kaip finansinis valdymas, strateginis valdymas, veiklos valdymas, žmogiškųjų išteklių valdymas ir žinių valdymas, elementas, kurio pagrindinė funkcija yra teikti informaciją, reikalingą realizuojant šių sistemų paskirtį. Veiklos matavimo sistema, jeigu yra nustatyti atitinkami veiklos rodikliai, gali teikti informaciją ir apie tai, kaip šios sistemos organizacijoje funkcionuoja. Pasitelkiant tam tikrus veiklos rodiklius, minėti valdymo procesai gali būti išmatuoti ir įvertinti.

Projektuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės užtikrinimo galimybes vadovaujamasi „veiklos matavimo sistema“⁶²⁷,

627 Gudelis, D. (2007). *Savivaldybių veiklos matavimo modeliai ir jų įgyvendinimo galimybės Lietuvoje*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

kuri apima tikslų ir uždavinių, rodiklių ir siekinių nustatymą, duomenų rinkimo procedūrų parengimą, informacijos šaltinių ir išteklių, reikalingų veiklai matuoti, numatymą, atsakomybės už įvairias veiklos matavimo proceso grandis paskirstymą darbuotojams.

Už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę turi atsakyti visi be išimties pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso veikėjai ir dalyviai: pedagogai ir mokykla už pasirinkimo įgyvendinimą; paslaugų teikėjai už paslaugą; Švietimo ir mokslo ministerija, savivaldybės už sąlygų kokybiškam pedagogų kvalifikacijos tobulinimui įgyvendinti sudarymą. Kokybės stebėseną vyksta per visus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso etapus.

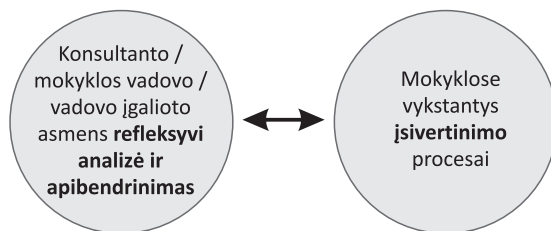


37 pav. Kokybės užtikrinimas asmeniniu lygmeniu

Už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo inicijavimą, planavimą atsako ir pedagogas (individualiu lygiu) ir mokykla (instituciniu lygiu). Kokybės valdymo ir užtikrinimo sistemos centrinė ašis fokusuojama į konkrečios pedagoginės veiklos realizavimą praktikoje (37 pav.), t. y. asmeniniu lygmeniu orientuojamasi į profesinį tobulėjimą, kompetencijų plėtotę, instituciniu – į konkrečią pamoką; societarinu – į bendrąją ugdymo kokybę ir strateginių švietimo siekių realizavimą.

Asmeninis lygmuo. Siekdamas veiksmingo kvalifikacijos tobulinimo pedagogas turi „aiškiai apsibrėžti siekiamus tikslus, įsitikinti, kad tai tiks-

lai, kurių verta siekti, ir numatyti, kaip nustatyti, ar šie tikslai pasiekti“⁶²⁸. Todėl vertinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę asmeniniu lygmeniu svarbu, kad pedagogo aiškiai apibrėžti siekiami tikslai yra pasiekti. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tikslų įgyvendinimo aspektu pedagogas kartu su profesinio tobulinimosi konsultantu (ar konsultanto funkcijas atliekančiu mokyklos darbuotoju, pvz., pavaduotoju ugdymui) kvalifikacijos tobulinimo programos kokybę vertina reguliarių refleksijų, grindžiamų vykdomo mokyklos įsivertinimo kriterijais, metu (38 pav.). Svarbu tai, kad kiekvienas pedagogas privalo būti atsakingas sau pačiam ir siekdamas bendrų institucijos ugdymo tikslų privalo būti atskaitingas kolegoms dėl savo pasiekimų. Todėl asmeninio lygmens kokybės valdymo ir užtikrinimo prielaidos ypač aktualios institucinio lygmens procesams.



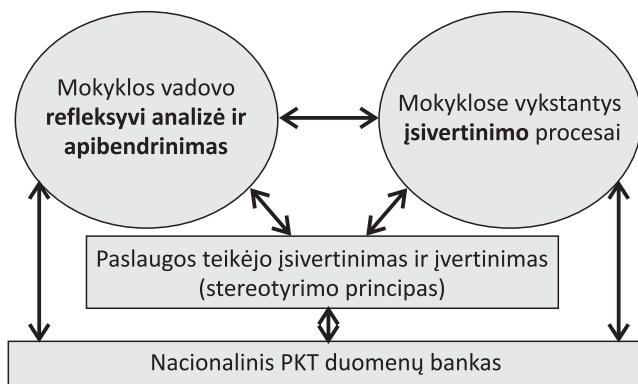
38 pav. Kokybės užtikrinimas instituciniu lygmeniu

Siekiant užtikrinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę *instituciniu lygmeniu* atkreiptinas dėmesys į paslaugų teikėjų ir paslaugų gavėjų institucijų vertinimą. Paslaugų teikėjai vertina savo paslaugų kokybę remdamiesi asmeninio lygmens (pedagogų) grįžtamuju ryšiu, stebėjimais, savirefleksija, institucijos įsivertinimo ir išorinio vertinimo rezultatais (38 pav.). Institucinio lygmens vertinimas susijęs su:

- aiškiai apibrėžtais siekiamais rezultatais;
- sąsajomis su mokinių mokymosi rezultatais;
- informacijos tinkamumu ir korektišku panaudojimu;
- mokyklos įsivertinimo procesų stiprinimu;
- vertinimo pagrįstumu (validumu) ir patikimumu.

628 Guskey, R. T. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.

Mokyklose svarbus nuolatos vykdomas lektorių, paslaugas teikiančių institucijų veiklos išorinis vertinimas, bendradarbiaujant su paslaugas teikiančiais asmenimis ar institucijomis, ir laiku atliekamas tikslus ir argumentuotas informacijos pateikimas nacionalinei stebėsenos sistemai. Be to, mokykla, kaip paslaugų gavėja, atlikdama įsivertinimo procesus vykdo savo institucijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo plano įgyvendinimo vertinimą. Minėtų įsivertinimo procesų dalis yra mokyklos profesinio ugdymo konsultanto (ar konsultanto funkcijas realizuojančių mokyklos atstovų, pvz., pavaduotojų ugdymui) refleksyvi analizė ir apibendrinimas.



39 pav. Kokybės užtikrinimas societariu lygmeniu

Societariu lygmeniu kokybės užtikrinimas prasideda nuo valstybės prioritetų įvardijimo ir poreikių planavimo (39 pav.). Poreikio diagnozavimas – svarbiausias veiksnys, lemiantis į tikslą nukreiptų, efektyvių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų atsiradimą, todėl, siekiant užtikrinti kokybę societariu lygmeniu svarbu, kad būtų inicijuotas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimo metodikos parengimas ir aprobavimas ir organizuoti mokymai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tyrimus vykdančių institucijų darbuotojams. Taip pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikio tyrimai būtų atliekami pagal bendrą aprobuotą metodiką, naudojant patikimą ir pagrįstą (validų) instrumentą. Diagnozavus

poreikius ir siekiant užtikrinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, atsižvelgtina į paslaugų teikėją.

Siekiant užtikrinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę ir atsižvelgiant į paslaugų teikėją galimos dvi kokybės užtikrinimo procesų modeliavimo galimybės:

Pirmoji galimybė. Paslaugos teikėjas, *norintis pirmą kartą teikti* pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugą, parengia pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos aprašą / institucijos savianalizę pagal pateiktus reikalavimus ir pateikia Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotai institucijai, kuri patikrina atitiktį pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų rengimo reikalavimams ir registruoja programą / instituciją pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banke. Po to programa / institucijos veikla vykdoma dvejus metus. Programos / institucijos veiklos vykdymas kontroliuojamas ir vertinamas Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotos institucijos; veikla vertinama instituciniu ir asmens lygmeniu. Programos vykdytojai/ institucija atlieka savo veiklos įsivertinimą. Vertinimo ir įsivertinimo duomenys reguliariai perduodami į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banką. Po dvejų metų Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotoji institucija, remdamasi savo vertinimo rezultatais ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banke surinkta informacija, vykdo programos / institucijos akreditaciją, kurios metu patvirtinama arba nepatvirtinama vykdomos programos /institucijos registracija.

Paslaugos teikėjas, *kuris jau yra akredituotas* pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *paslaugų teikėjas* (akredituota institucija) ir nori teikti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugą, yra registruojamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banke. Programa / institucijos veikla vykdoma 4 metus. Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija turi teisę kontroliuoti ir vertinti programos / institucijos veiklos vykdymą. Programos vykdymo / institucijos veiklos laikotarpiu atliekamas vertinimas instituciniu ir asmens lygmeniu. Taip pat programos vykdytojai / institucija įsivertina savo veiklą. Vertinimo ir įsivertinimo duomenys reguliariai perduodami į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banką. Po 4 metų Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija, remdamasi savo vertinimo rezultatais ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų

banke surinkta informacija, patvirtina arba nepatvirtina vykdomos programos / institucijos registraciją.

Realizuojant šią galimybę Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotos institucijos vaidmuo vertinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę yra ypač intensyvus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos realizavimo / vykdymo etape ir pasireiškia teikiamos paslaugos stebėsena: vertinamas lektoriaus darbas, dalyvių reakcija, dalyvių naujų žinių panaudojimas. Inicijuojami užsakomieji tyrimai ir pan.

Antroji galimybė. Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija turi akredituoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas norinčią vykdyti instituciją ar norimą teikti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programą. Tuo atveju, jei tai *nėra jau buvusi akredituota* pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikianti institucija, paslaugos teikėjas parengia programos aprašą pagal pateiktus išplėstinius reikalavimus ar institucijos savianalizę. Taip pat teikiantys programą asmenys turi pristatyti lektorių kompetenciją pagrindžiančius dokumentus. Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija teikia ekspertiniam vertinimui programą, institucijos savianalizę. Teigiamai įvertinta programa ar institucija registruojama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banke ketveriems metams. Programos vykdymo laikotarpiu atliekamas vertinimas instituciniu ir asmens lygmeniu. Programos vykdytojai įsivertina savo veiklą. Vertinimo ir įsivertinimo duomenys reguliariai perduodami į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banką. Po ketverių metų (jei vertinimo rezultatai nepatenkinami – terminas negalioja) Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija, remdamasi vertinimo ir įsivertinimo duomenimis, patvirtina arba nepatvirtina vykdomos programos akreditaciją.

Tuo atveju, jei tai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikianti institucija *jau yra buvusi akredituota*, ji iš karto registruojama ketveriems metams. Programos vykdymo laikotarpiu atliekamas vertinimas instituciniu ir asmens lygmeniu. Programos vykdytojai įsivertina savo veiklą. Vertinimo ir įsivertinimo duomenys reguliariai teikiami į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banką. Po ketverių metų (jei vertinimo rezultatai nepatenkinami – terminas negalioja) Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija, remdamasi vertinimo ir įsivertinimo duomenimis patvirtina arba nepatvirtina vykdomos programos akreditaciją.

Taikant šią galimybę Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotos institucijos vaidmuo vertinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę yra ypač intensyvus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos vertinimo etape, analizuojant duomenų registruose sukauptus dalyvių reakcijos įrodymus: t. y. vertinama dalyvių reakcija į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginį: turinį, procesą ir veiklą, kaitą institucijoje, dalyvių naujų žinių ir įgūdžių panaudojimą ir programos poveikį mokinių mokymosi pasiekimams.

Studijos autorių nuomone, siekiant užtikrinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę, būtina:

- tobulinti kai kuriuos dokumentus (pvz., Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2006 m. gegužės 25 d. nutarimas Nr. 468 „Dėl Valstybinės pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programos patvirtinimo“, Švietimo ir mokslo ministerijos 2011 m. liepos 1 d. įsakymas Nr. V-1194 „Dėl Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo patvirtinimo“; 2010 m. spalio 7 d. įsakymas Nr. V-1688 „Dėl Mokyklos nelankančių vaikų sugrąžinimo į mokyklas programos patvirtinimo“ ir t. t.);
- parengti PKT kokybės užtikrinimo mechanizmą reglamentuojančių teisės aktų paketą.

Dalinės išvados

Remiantis Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tradicijomis, naujausiais švietimo politikos juridiniais dokumentais, atlikta veikiančios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos stiprybių, silpnų, galimybių ir grėsmių analize, lyginamąja analize, atvejų studija, ekspertinėmis įžvalgomis ir kitų šalių gerąja patirtimi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo srityje, suformuoti du kokybiniai funkciniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliai.

Modeliai atliepia mokslinės literatūros analizės išryškintas dvi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo kryptis, kurių viena parodo centralizavimo arba standartizavimo tendencijas ir yra grindžiama atsakomybės ir funkcijų delegavimu, kita – remiasi liberalizacijos, decentralizacijos ga-

limybėmis, individualiais pedagogų ir švietimo institucijų tobulinimosi poreikiais ir pabrėžia jų pirmumą. Modeliai santykinai pavadinti „deleguotos atsakomybės“ ir „prisiimtos atsakomybės“ modeliais.

Konceptualusis deleguotos atsakomybės modelio pagrindimas grindžiamas vertybiniu absoliutizmu, prioritetą teikiant indoktrinavimo strategijai, kai remiamasi prielaida, kad hierarchiškai aukščiau esantieji turi teisę ir privalo savo tikslus, vertybes perduoti hierarchiškai žemiau esantiems, tai yra jas indoktrinuoti. Modeliuojant deleguotos atsakomybės galimybes siekta išlaikyti ir stiprinti dabartinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pasiekimus. Toks modelis padeda užtikrinti tvaraus prioritetiškumo principo laikymąsi, išryškinant ir sujungiant nacionalinius, regioninius, institucinius ir individualius prioritetus.

Konceptualusis prisiimtos atsakomybės modelis grindžiamas laisvu apsisprendimu (kiekvieno mokytojo ir mokyklos, kaip organizacijos), kada, kaip, koku būdu, kokiomis priemonėmis planuoti, įgyvendinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą; lygiomis galimybėmis tai atlikti visiems kvalifikacijos tobulinimo sistemos dalyviams ir individualių bei organizacinių poreikių dermės ir balanso siekimu. Pagrindinis prisiimtos atsakomybės modelio principas – mokytojas ir mokykla, derindami individualius ir institucinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, rinkdamiesi kompetencijų tobulinimo sritis, mokymo(si) temas, numatydami organizacinius kvalifikacijos tobulinimo proceso momentus (laiką, paslaugų teikėją, vietą ir kt.), prisiima visišką atsakomybę už nuolatinį, tęstinį profesinį tobulinimą(si).

Modeliuose išryškinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vadybiniai procesai ir jų valdymas: poreikių nustatymas, inicijavimas, planavimas, organizavimas individualiu ir instituciniu (mokyklos) lygmenimis ir programų įgyvendinimas, kokybės vertinimas. Aptariant atskirus modeliavimo aspektus, nagrinėjamos mokytojų kompetencijos, karjeros galimybės ir valdymas.

Modeliai pateikiami ne kaip savaveiksmiškos sistemos, bet kaip funkcionuojantys bendroje švietimo sistemoje ir sąveikaujantys su šios sistemos elementais. Vienas iš tokių elementų, tiesiogiai susijęs su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, yra pedagogų kompetencija – gebėjimai atlikti tam tikrą veiklą, grindžiami individo žiniomis, mokėjimais, įgūdžiais, požiūriais, patirtimi, polinkiais, asmenybės savybėmis ir vertybėmis. Mokytojo kom-

petencijų tobulinimas ir kaita laikomi esminiu perėjimo iš vienos karjeros stadijos į kitą rodikliu. Tačiau apibūdžiant pedagogų kompetencijas išryškinta nemažai neaiškumų. Visų pirma kol kas nėra iki galo nusistovėjusios kompetencijų skirstymo sistemos.

Išskirtinos šios mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų sritys: didaktinės kompetencijos, bendrosios kompetencijas, dalykinės kompetencijos. Didaktinėmis kompetencijomis laikytinos mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai atlikti, nesusijusios su pagal ugdymo turinio sritis. Šiai kompetencijų sričiai priskirtinos tokios kompetencijos, kaip ugdymo/si aplinkų kūrimas, ugdymo turinio planavimas ir tobulinimas, ugdymo/si proceso valdymas, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas, mokinių motyvavimas ir paramos jiems teikimas bei mokinio pažinimas. Bendrosios kompetencijos apima žinias, įgūdžius, gebėjimus, vertybines nuostatas, kitas asmenines savybes, reikalingas bet kuriai žmogaus veiklai. Šiai pedagogo kompetencijų grupei priskirtinos socialinė ir komunikacinė kompetencija, mokymosi mokyti kompetencija, naujų technologijų ir informacijos valdymo, projektų ir pokyčių valdymo, tiriamosios veiklos ir kultūrinė kompetencijos. Dalykinės kompetencijos traktuotinos kaip būtinos atlikti tam tikrai konkrečiai veiklai, tiesioginiam užduoties įvykdymui. Pedagogo dalykinėmis kompetencijomis laikomos kompetencijos, orientuotos į mokytojo praktinę veiklą tam tikrame ugdymo turinio konkreti srityje ir atliepančios konkrečios praktinės veiklos reikalavimus.

Atlikta analizė atskleidė, kad kol kas pedagogų kompetencijų sritys ir jas sudarančios kompetencijos nesusietos su konkrečiomis pedagogo karjeros stadijomis, todėl neaišku, kokias kompetencijas turi būti įgiję pedagogas tam tikrame savo karjeros etape. Taigi būtina atnaujinti Mokytojo profesijos kompetencijos aprašą, ne tik tikslinant kompetencijų sričių išskyrimą ir diferencijuojant kiekvienos kompetencijų srities aprašymą, bet ir susiejant jį su konkrečia mokytojo karjeros stadija bei sukuriant kompetencijų vertinimo instrumentus.

Mokyklų vadovų kompetencijos apima: strateginio švietimo įstaigos valdymo, vadovavimo ugdymui ir mokymuisi, vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui, švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo, švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo kompetencijas bei ben-

drąsias kompetencijas. Studijos autorių manymu, į vadovų kompetencijų skirstymą tikslinga įtraukti žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencijų grupę, kuri apimtų ir dokumente įvardintą vadovavimo pedagogų profesiniam tobulėjimui kompetenciją. Mokyklų vadovų karjeros raidos etapai Lietuvoje sietini su jų, kaip vadybininkų, kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos procesu. Šiuo metu Lietuvos norminiuose dokumentuose yra įteisintos trys mokyklos vadovo kvalifikacinės kategorijos. Studijos autoriai rekomenduoja laikyti šias mokyklos vadovo kvalifikacines kategorijas mokyklos vadovo karjeros etapais.

Kitas švietimo sistemos elementas, sąveikaujantis su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, yra pedagogo karjera, kuri tiesiogiai siejama su profesiniu tobulėjimu ir kompetencijų kaita. Modeliuojant pedagogų profesinės karjeros procesus remiamasi sudėtingumo (veiklos pobūdžiui, užduočių įvairovei ir atsakomybės laipsniui apibūdinti), savarankiškumo (veiklos organizavimo ir pavaldumo pobūdžio kitimui apibūdinti), kintamumo (veiklos technologinės ir organizacinės aplinkos kitimui apibūdinti) kriterijais. Išlaikant egzistuojančią tvarką, pedagogo karjeros raidos etapai susieti su kvalifikacinėmis kategorijomis (mokytojo, vyresniojo mokytojo, mokytojo metodininko ir mokytojo eksperto), taip pat siūloma įvesti pedagogo emerito / fasilitatoriaus / arba nusipelnusio pedagogo ir pradedančio pedagogo karjeros etapus. Tačiau pedagogo karjeros valdymo procesas siejamas ne tik su perėjimu iš vienos karjeros stadijos į kitą, bet ir tobulėjimu bei profesiniu augimu toje pačioje karjeros pakopoje. Modeliuojant pedagogų profesinės karjeros galimybes, remiamasi šiuolaikine karjeros samprata, kuri yra siejama su asmens sąmoningai pasirinktu, jam priimtinu, jį tenkinančiu tobulėjimo pokyčiu profesinėje veikloje (darbo ir mokymosi patirčių seka), kuris nebūtinai turi lemti kvalifikacijos pokyčius. Net nesiekiant kilti karjeros laiptais šiuolaikinė darbo aplinka neišvengiamai susieta su profesiniu tobulėjimu, taigi su nuolatiniu mokymusi ir kvalifikacijos tobulinimu, todėl galimas profesinis tobulėjimas panašaus pobūdžio veikloje, kuris siejamas su tobulesniu veiklos atlikimu esant tam pačiam jos kontekstui.

Mokytojo perėjimas iš vieno karjeros etapo į kitą siejamas su atestacijos procedūra, kuri turėtų būti privaloma visiems mokytojams, nepriklausomai nuo jų karjeros siekių, tai padėtų ne tik nustatyti pedagogo atitiktį vienai ar kitai kvalifikacinei kategorijai, tačiau ir skatintų pedagogus įtvirtinti

turimas kompetencijas ir nubrėžti tolesnio tobulėjimo gaires. Pedagogas laikomas pagrindiniu asmeninės profesinės karjeros valdymo proceso dalyviu, organizatoriumi ir iniciatoriumi. Tai reiškia, kad jis atsakingai rūpinasi savo profesine karjera, ugdo savo bendrąsias, didaktines ir dalykines kompetencijas sąmoningai planuodamas cikliškai vykstančius atestacijos procesus. Atestacija tam tikra prasme yra kvalifikacijos tobulinimo proceso apibendrinimas ir būtinas formalizavimas. Tačiau šiuose procesuose pedagogas turi sulaukti profesionalios pagalbos iš mokykloje esančio konsultanto, mokyklos ir savivaldybės metodinių grupių, vadovų.

Tikslinga, kad pedagogo, vyresniojo pedagogo kvalifikacinėms kategorijoms atestaciją vykdytų mokyklos atestacinė komisija, o atestaciją pedagogo metodininko kvalifikacinei kategorijai būtų tikslinga vykdyti savivaldybės atestacinei komisijai, kurią sudarytų kitų mokyklų administracijų, pedagogų, švietimo centro, taip pat ir savos mokyklos atstovai. Tokia komisija būtų kompetentinga spręsti apie pedagogo veiklą platesniame pedagogų bendruomenėje regione. Tačiau atestaciją pedagogo eksperto kvalifikacinei kategorijai tikslinga vykdyti nacionalinei atestacinei komisijai, nes pagal savo kompetencijas, jis turėtų būti matomas ne tik savo regiono, bet ir šalies mastu. Nusipelnusio pedagogo vardas suteikiamas arba pagal profesiją nedirbančiam asmeniui, sulaukus tam tikro amžiaus, arba susiklosčius kitoms aplinkybėms, kuris savo, kaip pedagogo, pedagogo metodininko ar pedagogo eksperto, veikla pelnė bendruomenės pagarbą ir jo nuopelnai yra svarbūs kurioje nors atskiroje ar keliose srityse.

Vadybinis kvalifikacijos tobulinimo organizacijoje aspektas nagrinėjamas remiantis sistemiškumo (planavimas, planų konkretinimas ir vykdymo tikrinimas), tikslingumo (tikslų ir poreikių nustatymas) ir veiksmingumo (aukšto lygio mokymo programų pasirinkimas ir tikslinių besimokančiųjų grupių sudarymas, mokymosi aplinkos kūrimas) kriterijais. Šiuolaikinė mokykla savo vizijos ir misijos realizavimo kontekste suprantama visų pirma kaip besimokanti organizacija – atsakinga, kūrybinga, iniciatyvi. Sėkmingas kvalifikacijos tobulinimas yra integrali šios organizacijos žmoniškųjų išteklių ugdymo dalis. Čia vyksta pagrindinis su nepertraukiamu darbu derinamas kvalifikacijos tobulinimas, pedagogų mokymasis veikloje ir ypač išryškėja kvalifikacijos tobulinimo individualus ir komandinis lygmenys. Todėl mokykloje turi būti užtikrinti tokie svarbūs aspektai, kaip

skatinančios tobulėti aplinkos kūrimas; pagalba kvalifikacijos tobulinimo procesuose, mokymosi mokytis kompetencijų plėtra; mokymosi būdų ir formų įvairovės užtikrinimas. Tačiau net jei mokykloje sukurta mokymosi strategija, tik pats pedagogas geriausiai žino, kokių žinių jam labiausiai trūksta ir kaip naujos žinios gali būti pritaikytos darbo rezultatams gerinti, todėl savarankiškumas ir savivaldumas yra svarbūs pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso aspektai. Savivaldumo lygmuo priklauso nuo to, kiek pats individas atsakingas už savo tobulėjimą ir mokymąsi, ir ar mokymosi procese individui reikalinga pagalba.

Aktualizuojant savivaldumą kvalifikacijos tobulinimo procesuose, pedagogai turi būti įtraukiami į visus mokymosi(si) ir tobulinimo(si) proceso organizavimo etapus, t. y. turi identifikuoti savo kvalifikacijos tobulinimo si poreikius, planuoti veiklą, ieškoti geriausių paslaugų teikėjų, dalyvauti įsivertinimo procesuose. Taip pat turi būti pasiekta tiek pedagogų, tiek ir mokyklų poreikių dermė. Tačiau plečiantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybių įvairovei, paslaugų teikėjų ratui būtina gerinti visapusišką pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklos koordinavimą pačiose švietimo institucijose, pedagogai turi gauti pagalbą planuodami ir įgyvendindami kvalifikacijos tobulinimo procesus. Todėl tikslinga švietimo įstaigose įvesti profesinio tobulinimosi konsultanto / žmogiškųjų išteklių ugdymo specialisto pareigybinę funkciją. Profesinio tobulinimosi konsultanto veikla turėtų užtikrinti pagalbą pedagogams, mokyklų vadovams, metodinėms taryboms ir visam mokyklos kolektyvui siekiant efektyvaus profesinio tobulėjimo ir organizuojant kvalifikacijos tobulinimo veiklą.

Naujas požiūris į profesinį tobulinimąsi nulėmė naujų profesinio tobulinimosi formų ir struktūrų atsiradimą. Vienos profesinės kvalifikacijos tobulinimo formos akcentuoja nuolatinės profesinės pažangos perspektyvas, kitos – individo raidos lygmenis ir įvairius būdus, kuriais pedagogai įprasmina kvalifikacijos tobulinimosi patirtį. Kiekvienos formos tinkamumas priklauso nuo tikslų, turinio ir įgyvendinamo konteksto. Tyrimų analizė rodo, kad pačios populiariausios tobulinimosi formos tarp mokytojų yra projektai, veikla metodiniuose būreliuose, kursai, mokymai, seminarai. Tačiau, siekiant optimaliau tobulinti kvalifikaciją, reikėtų sudaryti galimybes pedagogams dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo procesuose, kuriuose ska-

tinama bendradarbiauti, keistis patirtimi, taip pat būtina besimokančių mokyklų tinklų, stažuotų, konsultacinės veiklos formų plėtra.

Kokybės valdymas yra neįmanomas be nuolatinio vertinimo ir įsivertinimo: nuolat įsivertinant veiklą garantuojama ugdymo kokybė ir profesionalumas, įvertinama individuali ir institucinė kompetencija, numatomos profesinio tobulinimosi kryptys. Vertinimas leidžia priimti pagrįstus sprendimus ir dalyvauti veiklos plėtroje, padeda aiškiau apibrėžti darbuotojų funkcijas ir atsiskaitomumo tvarką, sudaro sąlygas atsiskleisti darbuotojų potencialui. Analizuojant vertinimo ir įsivertinimo procesus išryškėja dvi vadybos koncepcijos – kokybės vadyba ir besimokanti organizacija. Abiem atvejais yra svarbus esamos būklės objektyvus vertinimas kaip prielaida tolesniam veiklos tobulinimui.

Kaip ir kiekviename procese, taip ir kvalifikacijos tobulinimo procese svarbus aspektas yra veiklos matavimas, kokybės užtikrinimas. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pagrindas turi būti nuolatinio pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vertinimo metu surinkti duomenys, į kuriuos turi būti atsižvelgiama planuojant ir tobulinant procesus. Veiklos matavimo sistema, atsižvelgiant į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sritis ir subjektus (mokytojas, mokykla, švietimo centras, ministerija ir t. t.), turi parodyti tikslų įvairovę, viešąjį interesą, santykius su paslaugų teikėjais / klientais, konkurencijos aspektus (kurie traktuotini kaip pastangos siekti kokioje nors srityje geresnių rezultatų nei kitų panašių organizacijų rezultatai), dalyvavimo galimybes.

Veiklos matavimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese priklauso nuo organizacinės struktūros. Esant liberaliai struktūrai veiklos matavimo atsakomybė priklauso tiesiogiai nuo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas gaunančių subjektų – mokytojų, mokytojo darbdavių (atsižvelgiant į Lietuvoje švietimo praktiką, tai sietina su įsivertinimu). Veikiant standartizuotam modeliui veiklos matavimo atsakomybė priklauso nuo hierarchinėje viršūnėje esančio subjekto (analogiškai tai sietina su išoriniu vertinimu).

Sisteminis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas iš esmės yra nauja, sudėtinga, iki šiol nepakankamai realizuota tobulinimo ir vadybos veikla, būtina realizuojant tiek deleguotos atsakomybės, tiek prisiimtą atsakomybę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius. Pedago-

gų kvalifikacijos tobulinimo veiklos matavimo sistemos parengimas apima tikslų ir uždavinių, rodiklių ir siekinių nustatymą, duomenų rinkimo procedūrų parengimą, informacijos šaltinių ir išteklių, reikalingų veiklai matuoti, numatymą, atsakomybės už įvairias veiklos matavimo proceso grandis paskirstymą darbuotojams. Svarbu užtikrinti, kad veiklos rodikliai atitiktų tam tikras sąlygas (tai yra atitiktų iškeltus tikslus, atspindėtų poreikius, kuriuos siekiama patenkinti, ir problemas, kurias organizacija nori išspręsti; būtų patikimi, tai yra turi būti įmanoma nedviprasmiškai nustatyti aukštas ir žemas rodiklio vertes, atlikti tikslius stebėjimus; būtų naudingi, tai yra veiklos rodikliai turi būti pritaikyti vadybos poreikiams, orientuoti į tikslą, o ne į duomenis; finansiškai pagrįsti, patogūs naudoti priimant sprendimus ir veikiant). Kokybės valdymo ir užtikrinimo sistemos centrinė ašis fokusuojama į konkrečios pedagoginės veiklos realizavimą praktikoje, t. y. asmeniui lygmeniu orientuojamasi į profesinį tobulėjimą, kompetencijų plėtotę, instituciniu – į konkrečią pamoką; societarinio – į bendrąją ugdymo kokybę ir strateginių švietimo siekių realizavimą.

4. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO MODELIŲ VERTINIMAS

Remiantis pirminių ir antrinių šaltinių analize, antrajame etape suprojektuoti pedagogų karjeros proceso metmenys, kurie trečiajame etape pristatyti ekspertams, ir pusiau struktūruoto interviu metodu atlikta ekspertų apklausa. Ekspertų metodu siekta išanalizuoti, įvertinti ir patobulinti parengtą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį. Ekspertų apklausos imties tūrį sudarė 47 ekspertai iš Klaipėdos, Telšių, Kauno, Marijampolės, Vilniaus, Panevėžio apskričių. Interviu pagrindinė tema – Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kaita. Atsižvelgiant į tyrimų duomenų matavimo pagrindines metodologines charakteristikas (reliabilumą, validumą, reprezentatyvumą, objektyvumą) buvo atrinkti keturių tipų ekspertai, turintys ne mažiau kaip dešimties darbo metų patirties atitinkamoje srityje: 10 ekspertų atstovaujančių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijoms (savivaldybių švietimo centrai, nevyriausybinės organizacijos); 20 ekspertų – pedagogai praktikai, paslaugų gavėjai, turintys ne žemesnę kaip pedagogo eksperto kvalifikacinę kategoriją; 7 ekspertai – švietimo politikai (Švietimo ir mokslo ministerijos ir savivaldybių atstovai); 10 ekspertų – pedagogų profesinių asociacijų / sąjungų atstovai, sudarę prielaidas užtikrinti visuminį pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelių vertinimą.

Ekspertų apklausos vyko 2011 m. spalio – 2012 m. kovo mėn. įprastinėje ekspertų darbo aplinkoje, vengiant galimai atsirasiančios įtampos kalbantis informantams neartimoje ir neįprastoje aplinkoje. Pokalbio trukmė buvo neribota, todėl stengtasi pašnekovo nevaržyti. Vidutinė interviu trukmė – 2 val. Surinkta medžiaga buvo analizuojama perklausant įrašus, toliau duomenys atspausdinti. Visi respondentų atsakymai buvo išanalizuoti, perfiltruoti praleidžiant pasikartojimus ir neesminius (su tyrimu nesusijusius) dalykus. Pagrindinis dėmesys sutelktas į tuos aspektus, kurie labiausiai atitiko tyrimo tikslą. Interviu duomenų apdorojimas pagrįstas kokybinės analizės (loginio indukcinio proceso) principais. Ana-

lizei taikytas klasikinio turinio analizės (angl. *content*) ir atviro kodavimo metodas. Tyrimo duomenų turinio analizei atlikti buvo naudojama kokybinių tyrimų atviro kodavimo programa „Kokybis“⁶²⁹. Analizės metu išskirtos potėmės vėliau sujungtos į temas, padėjusias sudaryti interpretacines erdves, leidusias atsakyti į pagrindinį tyrimo klausimą.

Siekiant išlaikyti pokalbių konfidencialumą visiems interviu suteikti kodai, kaip to reikalauja interviu tyrimo etika (informantams pateikti raštiški tyrėjų patvirtinimai apie suteiktos informacijos panaudojimą tik tyrimo tikslais; analizuojant tyrimo metu sukaupią medžiagą pašalinti vardai, pavardės ir kita svarbi informacija, kurios pavišėjimas pažeistų anonimiškumo ir konfidencialumo principus). Interviu užkoduoti (pirmasis informantas, atstovaujantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančioms institucijoms, turi kodą I-1; pirmasis informantas, dalyvaujantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese – kodą II-1; atstovaujantis švietimo politikos formuotojams – III-1; dalykininkų asociacijos atstovas – IV-1). Per interviu ekspertų buvo prašoma paanalizuoti šiuos modelio aspektus: naujas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formas; pedagogų karjeros proceso aspektus; kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimą.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų vertinimas. Tyrimo duomenų analizė rodo, kad visi tyrime dalyvavę ekspertai, analizuodami ir vertindami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formas, vienareikšmiškai pritarė kvalifikacijos formų įvairovei, leidžiančiai užtikrinti teikiamų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų pasiūlos konkurencingumą, atitiktį švietimo kaitos prioritetams ir mokymosi visą gyvenimą nuostatoms. Dalis tyrime dalyvavusių ekspertų savo nuomonę grindė esamos praktikos kritika, pažymėdami dabartinių mokymosi formų pasirinkimo galimybių siaurumą.

Pasiūla skurdi. Net norėdamas nelabai gali ką pasiimti be savo centro [t. y. savivaldybės švietimo centro – tyrėjų pastaba] <...>. (ekspertas IV-4).

629 *Kokybinių tyrimų atviro kodavimo programa „Kokybis“* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 1201], <<https://sites.google.com/site/kokybis/>>.

<...> dažniausiai organizuojamos paskaitos ir seminarai įvairiomis temomis <...>. (ekspertas I-3).

Mokytojai dažnai renkasi tik tas formas, kurias patys geriausiai žino (ekspertas III-2).

<...> kas praktikoje naudojama, tas ir renkamasi <...>. (ekspertas II-4).

<...> bijoma naujų formų <...>. ypač vyresnės kartos mokytojų – nors ne visi tokie (ekspertas I-5).

Ekspertų teiginiai atliepia kai kuriuose tyrimuose⁶³⁰ išryškintas pedagogų kvalifikacijos kėlimo problemas, dažniausiai siejamas su tinkamos pasiūlos stoka.

Per interviu keletas ekspertų atkreipė dėmesį ne tik į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginių ir formų pasiūlos stoką, bet ir į šiame procese dalyvaujančiųjų pasyvumą ir inertiškumą renkantis tas kvalifikacijos kėlimo formas, kurios būtų ne tik aktualios švietimo kaitos kontekste, bet ir naudingos praktiniame tiesioginiame darbe ugdymo institucijose.

Mokytojai nerodo iniciatyvos rinkdamiesi seminarus. Nėra aktyvumo. Tenka susidurti, kai reikia įkalbinėti dalyvauti [kvalifikacijos tobulinimo renginiuose – tyrėjų pastaba] (ekspertas II-3).

<...> kai reikia atestuoti, nežiūri nei kas, nei ką skaito <...>. ir tinka, ir gerai <...>. (ekspertas III-4).

Pasyvumas tobulinantis individualiai <...>. (ekspertas I-5).

Kad veržtųsi, reikia gal įvairesnių formų, ne tik seminarų (ekspertas III-1).

Analizuojant tyrimo duomenis, per pastaruosius penkerius metus nepastebėta kokybinės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų kaitos. D. Malinauskienės ir D. Augienės⁶³¹ atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad

630 Smaliukienė, R., Prakapas, R., Korsakienė, R. (2009). *Apskrities viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių konsultacinės veiklos plėtojimo prioritetai: studija*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

631 Malinauskienė, D., Augienė, D. (2007). Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste. *Pedagogika*, T. 86, p. 30–35.

populiariausia kvalifikacijos tobulinimo forma tarp pedagogų – seminariai, organizuojami švietimo centruose ir kitose ugdymo institucijose.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad tiek ekspertai, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai, tiek ekspertai, politikos formuotojai, ypač teigiamai vertina kvalifikacijos tobulinimo formas, susijusias su kolegialios patirties perėmimu, nes būtent šios formos plėtra suteikia naudos ir stebėtojų, ir tam, kuris stebimas.

Būtina aktualizuoti pamokų stebėjimą, atvirų pamokų vedimą ir aptarimą kaip pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formą (ekspertas IV-2).

Dažniausiai tik auditoriai [t. y. mokyklų veiklos kokybės išorės vertintojai – tyrėjų pastaba] stebi pamokas, nors kai kur pradeda tai daryti plačiau. Nežinau, ar iš mados [stebi pamokas – tyrėjų pastaba], ar jau pagavo naudą (ekspertas I-6).

<...> abu tobulina savo kvalifikaciją <...>. (ekspertas III-2).

Kaip žinia, kolegialios patirties perėmimas grindžiamas pedagoginėje literatūroje plačiai aprašytu konstruktyviosios pedagoginės sąveikos principu, suponuojančiu mokymosi individualizavimą. Šioje vietoje ekspertai atkreipia dėmesį į galimą vieną iš grėsmių – kaip bus dokumentuojama pedagoginės sąveikos praktika, kai ugdymo procesas, individualiai stebimas, vėliau aptariamas, reflektuojamas su kolega.

Daugiausia nerimo kelia įrodymai, kuriuos individualiai ir kolegialiai patobulinus kvalifikaciją, bus būtina pateikti atestacijos metu (ekspertas IV-2.)

Kaip patikrinti informaciją, pateikiamą atestacijai <...>. (ekspertas IV-1).

<...> Kas tai turėtų įrodyti? [kokybišką pedagoginę sąveiką – tyrėjų pastaba] (ekspertas I-1).

Būtiną formalizavimas: tiesioginiai, netiesioginiai įrodymai <...> O gal pradėti supervizijas, refleksijas <...>. (ekspertas II-5).

Kadangi besikartojančios kvalifikacijos tobulinimo formos ir dažnai besikartojantis turinys formuoja „persisotinimo“ jausmą, kuris ir sukuria „visko žinojimo“ iliuziją ir mažina norą toliau tobulintis⁶³², nuodugnesniam ekspertų vertinimui buvo pateiktos siūlomos santykinai naujos kvalifikacijos tobulinimo formos: besimokančių mokyklų tinklai, stažuotės, paramos kolegai modelis, supervizija, mentorystė, ugdomasis konsultavimas. Kiekvienos iš pateiktų galimų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų analizė sukoncentruota į pastarųjų stiprybių ir grėsmių išskyrimą. Buvo prašoma įvertinti kiekvieną iš pateiktų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų, išskiriant privalumus, trūkumus ir pateikiant siūlymus, užtikrinančius šių formų veiksmingesnį realizavimą.

Besimokančių mokyklų tinklai. Organizacinė kvalifikacijos tobulinimo forma, transformavimo procesui galinti suteikti gylį ir mastą, yra tinklas. Tinklai gali atlikti gyvybiškai svarbų vaidmenį kuriant aukščiausio lygio mokyklas⁶³³.

Pažymėtina, kad tyrimo metu apklausti ekspertai itin pabrėžia kvalifikacijos tobulinimo tinklų, kuriuose kvalifikacija tobulinama tiek individualiai, tiek kolegialiai, vertę. Tinklai yra lyg platforma, sudaranti galimybę diegti naujoves atskiruose segmentuose ir įvairioms mokykloms leidžianti jas įgyvendinti skirtingose srityse. Į tinklą susibūrusi mokymosi bendruomenė – tai struktūra, suburianti žmones sutelktai bendrai analizei, mokymo lyderystei ir profesionaliam mokymuisi besimokančių mokinių labui⁶³⁴. Būtent besimokančių mokyklų tinklų esminis bruožas, skiriantis juos nuo kitų tinklų – mokymasis. Į mokymąsi orientuotas tinklas – tai grupė mokyklų, kurios bendromis jėgomis planuoja, įgyvendina ir stebi įvairią veiklą, skirtą tobulinti mokymo ir mokymosi procesams, vykstantiems mokyklos viduje ir tarp mokyklų. Pasak L. Stoll ir kt.⁶³⁵ (2010), mo-

632 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. III dalis: Jungtinė tyrimų ataskaita. UAB „RAIT“ (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>>.

633 Stoll, L., Holbert, Dž., Keizer, L. (2010). Gilesnis mokymasis tarpmokykliniuose tinkluose. *Tarptautinis mokytojų ir mokyklų tobulėjimo vadovas*. Londonas: Routledge [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.smm.bmt.lt>>.

634 Katz, S., Earl, L. M., Jaafar, S. B. (2011). *Kuriame ir jungiame besimokančias bendruomenes. Kaip tinklai gali padėti tobulinti mokyklų veiklą*. Vilnius: UAB: Vitae Litera.

635 Stoll, L., Holbert, Dž., Keizer, L. (2010). Gilesnis mokymasis tarpmokykliniuose tinkluose. *Tarptautinis mokytojų ir mokyklų tobulėjimo vadovas*. Londonas: Routledge [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.smm.bmt.lt>>.

kyklų tinkle formuojasi kelių lygių žinojimas: kiekvienas asmuo į tinklą ateina su savo žiniomis, patirtimi; tinkle mokomės kartu – įgyjame naujų teorinių žinių, dalijamės geriausios praktikos pavyzdžiais; visi kartu besimokydami ir bendradarbiaudami kuriame naujas žinias ir patirtis – taip atsiranda bendras tinklo žinojimas.

Ypač mokymosi tinkluose vertę ir tokio mokymosi ir tobulėjimo kokybę ir efektyvumą pabrėžia ekspertai, nuo 2007 iki 2012 metų dalyvavę Besimokančių mokyklų tinklų projekte.

<...> vyksta individualus ir kolegialus mokymasis ir tobulėjimas [Besimokančių mokyklų tinkluose – tyrėjų pastaba] (ekspertas I-2).

<...> unikali patirtis <...> projekto „Besimokančių mokyklų tinklai (ekspertas I-I).

Besimokančių mokyklų tinklų projektas savo tikslais, kurie nukreipti skatinti nuolatinį mokymąsi ir aktyvią veiklą, stiprinančią pažangą įvairiose mokyklos gyvenimo srityse, padeda suvokti šiuolaikinės mokyklos esmines funkcijas ir vystymosi perspektyvas (ekspertas I-3).

Analizuodami šią kvalifikacijos tobulinimo formą ekspertai išskiria to-
kias besimokančių mokyklų tinklų pozityvias puses: mažesnės ekonominės sąnaudos mokyklai ir galimybė spręsti problemas, aktualias konkrečios mokyklos bendruomenei:

<...> mokosi visa mokykla, ją moko vidinė komanda – taip sutaupoma daug pinigų (ekspertas II-2).

<...> orientuojamasi į institucijai aktualių problemų sprendimą <...>. (ekspertas I-5).

<...> kiekviena mokykla turi savo specifiką, o tinkluose į tai ir atsižvelgiama (ekspertas II-8).

Problemos tinkluose sprendžiamos remiantis bendrais mokyklų tyrimų rezultatais (ekspertas II-9).

Besimokantys tinklai susitelkia į mokinių, visų mokyklos darbuotojų, lyderių ir kitų suinteresuotųjų asmenų mokymąsi, mokymuisi būtinų gebėjimų stiprinimą ir žinių kūrimą bei dalijimąsi žiniomis tarp mokyklų⁶³⁶. Mokymosi partnerystėje tinklo nariai, siekdami bendro tikslo, veikia kaip lygiaverčiai partneriai, mokydamiesi iš patirties, savaime vieni iš kitų, iš savo ir iš bendros veiklos, dalijasi pasitikėjimu, vizija, strategija, informacija⁶³⁷. Mokymosi partnerystėje tinklai įgalina nuolat tobulėti, vykstant bendravimui ir nuolatiniam mokymuisi vieniems iš kitų patirties.

<...> pasižiūrėkite, kiek naujų institucijų įtraukiama <...>. (ekspertas I-6).

<...> išplečiamos bendradarbiavimo galimybės (ekspertas I-10).

<...> bendras darbas kaip iššūkis mąstymo ir praktikos atsinaujinimui (ekspertas I-8).

<...> gerai pasisemti iš kitų institucijų patirties <...>. (ekspertas I-10).

Tai patvirtina ir atliktos 2010 metais Besimokančių mokyklų tinklų modelio kūrimo programos 42 mokyklų veiklos įsivertinimo analizės ir išvadų rezultatai, kuriuose išryškinama, kad dalyvavę besimokančių mokyklų tinkluose mokytojai labiausiai patobulino problemų sprendimo ir komandinio darbo gebėjimus⁶³⁸. Tai patvirtino ir pakartotinai 2012 metais atlikto tyrimo rezultatai⁶³⁹.

Dalyvaujant tinkluose mokykloms atsiranda reali galimybė tapti besimokančia organizacija, nes visi mokyklos bendruomenės nariai įtraukiami į mokymosi procesą ir pasiekiami tokie besimokančios organizacijos

636 Stoll, L. et al. (2006). *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<https://www.smm.bmt.lt>>.

637 Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.

638 BMT modelio kūrimo programos 42 mokyklų veiklos įsivertinimo analizė ir išvados. (2010). Vad. B. Simonaitienė [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/1.1.2-42-m-klu-Analize.pdf>>.

639 Projekto „Besimokančių mokyklų tinklai“ veikla „Antrinis mokyklų tyrimas“ įsivertinimo BMT1 ir BMT2 mokyklose ataskaita (2012). Tyrėjų grupė: A. Lapėnienė, V. Lapėnas, D. Lukšytė [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/2.1.3-Antrinis-BMT1-ir-BMT2-mokyklų-tyrimas.pdf>>.

rodikliai, kaip nuolatinis mokymasis, kolegialus problemos sprendimas, pačių atlikto vertinimo rezultatų panaudojimas gerinant savijautą ir pasiekimus mokykloje, gerosios praktikos sklaida, naujų mokymosi formų naudojimas, įdomesnis mokymasis^{640, 641}.

Igyvendinamos įvairios įvairių kvalifikacijos tobulinimo formos <...>. (ekspertas II-6).

<...> kuriasi besimokanti organizacija<...>. (ekspertas III-6).

<...> kuriami vertingi santykiai (ekspertas I-3).

<...> naujos galimybės formaliajai / neformaliajai lyderystei (ekspertas III-2).

<...> stengiamasi padėti vieni kitiems <...>. (ekspertas I-1).

<...> orientuojamasi į faktais pagrįstos mokyklos politikos formavimą<...>., tam padeda tyrimai (ekspertas I-2).

Pažymėtina, kad mokykla turi būti pasirengusi kvalifikaciją tobulinti besimokančių mokyklų tinkluose, vadinasi, ji turi būti pasirengusi dalytis savo žiniomis su kitomis tinkle dalyvaujančiomis mokyklomis ar asmenimis; kiekvienas organizacijos narys turi suvokti savo ir visos organizacijos dalyvavimo tinkluose svarbą; bendruomenė turi būti stabili, nes tik stabilumas padės užtikrinti esamų problemų sprendinių efektyvų įgyvendinimą⁶⁴².

Ekspertai taip pat pabrėžia, kad sunkumų gali kilti dėl mokyklos nepasirengimo dalyvauti tokiuose tinkluose. Sunkumus ekspertai sieja su veiklos tinkluose žinių, profesionalios pagalbos dalyvaujančioms mokykloms

640 Cordingley, P, Bell, M, Rundell, B, Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning, Research Evidence in Education Library*. 1(1). London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

641 Projekto „Besimokančių mokyklų tinklai“ veikla „Antrinis mokyklų tyrimas“ įsivertinimo BMT1 ir BMT2 mokyklose ataskaita (2012). Tyrėjų grupė: A. Lapėnienė, V. Lapėnas, D. Lukšytė [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02], <<http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/2.1.3-Antrinis-BMT1-ir-BMT2-mokyklų-tyrimas.pdf>>.

642 Harris, A. ir Jones, M. (2011). *Profesionaliojo mokymosi bendruomenės: praktinė veikla* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/11-06-15-Harris-ir-Jones_-_Profesionaliojo-mokymosi-bendruomenes.pdf>.

stoka ir negatyviu administracijos požiūriu į kvalifikacijos tobulinimą tinkluose.

<...> mokyklos neturi reikiamų žinių dalyvauti tinkluose (ekspertas III-1).

<...> mokykla neturi profesionalaus konsultanto, padedančio spręsti tinkluose kylančias problemas (ekspertas I-1).

<...> negatyvi / pasyvi administracijos nuostata į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą tinkluose (ekspertas I-2).

Nepamirškime, kad viskas priklauso nuo direktoriaus, jei jis suinteresuotas – viskas bus gerai <...>. (ekspertas II-10).

Ekspertų abejones iš dalies patvirtina ir projekto „Besimokančių mokyklų tinklai“ veikla „Antrinis mokyklų tyrimas“ įsivertinimo besimokančių mokyklų tinklų 1 ir besimokančių mokyklų tinklų 2 mokyklose ataskaitos išvados, kuriose svarbiausiais besimokančių mokyklų tinklų veiklos tinkluose trukdžiais, tyrimo dalyvių nuomone, laikytini laiko ir finansinių išteklių stoka, bendruomenės narių ar kitų mokyklų narių abejingumas, patirties ir pasitikėjimo stoka⁶⁴³.

Kaip vienas iš sprendimo variantų, siekiant kuo plačiau įgyvendinti besimokančių mokyklų tinklų idėją – kuo plačiau skleisti gerąją besimokančių mokyklų tinklų patirtį ir ją pristatyti Lietuvos mokyklų bendruomenėms, ypač mokyklų administracijai.

<...> būtina pristatyti remiantis projekto „Besimokančių mokyklų tinklų“ gerąją patirtimi ir sukurtais intelektualiniais produktais (ekspertas IV-1).

<...> siūlyti teikti metodinę ir konsultacinę paramą mokykloms, tik tada viskas pradės veikti (ekspertas I-2).

<...> viešinimu galėtų užsiimti švietimo centrai, o apskritai jų funkcija galėtų būti burti tokius tinklus (ekspertas II-5).

643 Projekto „Besimokančių mokyklų tinklai“ veikla „Antrinis mokyklų tyrimas“ įsivertinimo BMT1 ir BMT2 mokyklose ataskaita (2012). Tyrėjų grupė: A. Lapėnienė, V. Lapėnas, D. Lukšytė [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/2.1.3-Antrinis-BMT1-ir-BMT2-mokyklų-tyrimas.pdf>>.

Stažuotės. Daugiausia interviu metu diskusijų ir ekspertų abejonių sukėlė dar menkai išbandyta pedagogų kvalifikacijos tobulinimo forma Lietuvoje – stažuotės, kurios vertinamos kaip veiksminga forma, apimanti praktinių ir teorinių žinių tobulinimą ir aktyvų dalyvavimą. Stažuotės, trunkančios ilgesnį laiką, laikomos pedagogų bendruomenės stiprinimo priemone⁶⁴⁴.

Ekspertai, politikos formuotojai, ir ekspertai, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų gavėjai, pažymi, kad stažuotės tampa ypač veiksminga pedagogų kvalifikacijos tobulinimo forma, kai atveriamos galimybės stažuotis užsienio šalyse. Profesinių asociacijų atstovai kaip pozityvią pusę pažymi darbo vietos išsaugojimą stažuotės metu.

Labai sveikintina, jei bus įgyvendinta <...>. [stažuotė– tyrėjų pastaba] (ekspertas III-2).

[Stažuotės metu – tyrėjų pastaba] <...> mokomasi tikslingai planuoti, didinama motyvacija, atsiveria didelės galimybės patirties sklaidai, skatinamas grįžtamasis ryšys (ekspertas II-4).

Stažuotės efektyvios išvykstant į užsienį, todėl tikslingai jomis pasinaudoti gali aukštą mobilumo lygį turintys mokytojai <...>. (ekspertas III-1).

[Stažuotė – tyrėjų pastaba] <...> labai naudinga visų kompetencijų tobulinimui (ekspertas II-5).

Stažuotės – tai galimybė tobulėti, bet, įvertinant sistemiškai, ekonominį, socialinį, moralinį aspektus, užtektų 1 mėn. stažuotės, vykdomos centruose, ar trumpesnių – Europos Sąjungos šalyse. Pagal nustatytus kriterijus paliekama pačiai mokyklai spręsti, ką kada į stažuotes siųsti (ekspertas III-3).

<...> išsaugoma darbo vieta <...>. (ekspertas IV-1).

644 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. III dalis: Jungtinė tyrimų ataskaita. UAB „RAIT“ (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>>.

Remiantis UAB „RAIT“ atlikto tyrimo duomenimis, pažymėtina, kad stažuotės, skirtos atitinkamo dalyko mokytojams, ypač naudingos, kai norima pradėti taikyti naujas mokymosi priemonės⁶⁴⁵.

Rinkdamiesi iš kelių stažuotės siūlomų įgyvendinimo alternatyvų visi ekspertai pritaria, kad stažuotėms būtų galima priskirti stažuotes aukštojoje mokykloje, leidykloje (vadovėlio rengimas) ir projektinę veiklą – tiek dalyvavimą projektinėje veikloje, tiek vadovavimą. Tačiau ekspertai vienareikšmiškai pažymi, kad stažuotės turėtų būti ne privalomos, o savanoriškos.

„Stazuotė gali būti mokytojui galimybė, bet ne būtinybė <...>. (ekspertas IV-1).

Turi būti pasirinkimo ir apsisprendimo laisvė, juk ne kiekvienam būtina ir reikalinga stažuotė <...>. (ekspertas II-4).

Negalima sugalvojus kažką naujo, versti visus mokytojus tą vykdyti. O kur jų apsisprendimo laisvė? <...>. (ekspertas I-1).

<...> kiekvienais metais galima sugalvoti naujienų, tačiau mokytojas ne išbandymų triušis <...>, juo labiau, kad siekiant stažuotčių efektyvumo būtina aiški stažuotes reglamentuojanti tvarka <...>. (ekspertas II-10).

Ši kvalifikacijos forma sulaukė nemažai kritikos analizuojant teisinius, finansinius ir organizacinius aspektus. Ekspertų nuomone, būtina parengti stažuotėms organizuoti skirtus teisinius dokumentus, numatyti papildomas finansines priemones stažuotėms organizuoti ir apgalvoti pavadavimo mokykloje tvarką.

645 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

<...> teisinių dalykų suderinimas <...>. [dėl stažuotės– tyrėjų pastaba] (ekspertas IV-2).

Kaip kuriamos stažuotės derės su egzistuojančia teisine baze (darbo apmokėjimas, pavadavimas, komandiravimas, darbo apskaitos vedimas fiksavimas tabeliuose ir pan.) (ekspertas III-1).

<...> mokykla turėtų disponuoti didelėmis mokytojų stažuotės lėšomis, krepšelio lėšų tam tikrai nepakanka (ekspertas I-3).

<...> kas mokės <...>. [stažuotės metu– tyrėjų pastaba] (ekspertas I-1).

Kaip su finansais? Jei vieną mokytoją išleidžia metams į stažuotę, ar nebus sunaudoti visi pinigai?<...>. (ekspertas II-2).

<...> ilgalaikė stažuotė – mokykla to negalės pakelti (vienų metų komandiruotės išlaidų) (ekspertas IV-6).

<...> per ilgalaikės stažuotės laikotarpį mokytojui mokamas vidutinis darbo užmokestis <...> – neverta eksperimentuoti, to nebus atlikta (ekspertas IV-1).

<...> kas pavaduos išvykusį? <...>. (ekspertas II-6).

<...> kas vaduos jį, kol jis stažuosis. Ar yra mokytojų rezervas? (ekspertas II-7).

<...> Kas dirbs vietoj to mokytojo? (ekspertas III-3)

<...> kas vaduos, kaip vaduos. Koks ir kokių mokytojų bankas? (ekspertas IV-5).

<...> kaip užtikrinti mokymo kokybę, kol mokytojas bus stažuotėje (ekspertas II-5).

<...> būtinas aiškus organizavimo mechanizmas <...>. [stažuočių tyrėjų pastaba] (ekspertas III-2).

<...> ar nenukentės ugdymo proceso kokybė? (ekspertas II-10).

Ekspertai, politikos formuotojai, ypač pabrėžia gero pasiruošimo įgyvendinant stažuotes būtinybę, todėl akcentuoja stažuotės programos kokybės vertinimo, atrankų objektyvaus organizavimo svarbą.

Stažuotės programos kokybė? Kas už ją atsakys? Koks bus efektyvumas? <...>. (ekspertas III-3).

<...> turi būti apgalvota, kaip mokyklai daryti atrankas, kas vyks į stažuotę (ekspertas III-4).

<...> stažuotės sutartį pasirašo vadovas. Kaip išvengti subjektyvumo? (ekspertas III-6).

Ekspertai, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėja, ir ekspertai profesinių sąjungų / asociacijų atstovai, abejoja tokios kvalifikacijos formos nauda pačiai mokyklai ir Lietuvos švietimo sistemai.

Kokia galėtų būti mokyklos vadovo motyvacija – kodėl mokyklai to reikia (stažuotės) – siųsti savo mokytoją į stažuotę arba priimti stažuotoją? (ekspertas I-1).

Net ir trumpalaikes stažuotes organizuoti sudėtinga <...>. (ekspertas IV-3).

Koks produktas ir nauda Lietuvos švietimui? <...>. (ekspertas IV-5).

<...> ar tikslingos ilgalaikės stažuotės Lietuvos mokyklose. Ir taip vykdomi patirties mainai? (ekspertas IV-6).

Analizuodami šios kvalifikacijos formos įgyvendinimo aspektus ekspertai pateikia siūlymus, susijusius su aiškios stažuuočių vykdymo tvarkos parengimu ir informacijos apie stažuotes prieinamumu. Informacijos prieinamumo klausimai itin aktualūs ekspertams pedagogams, tiesioginiams kvalifikacijos tobulinimo paslaugų gavėjams.

Prasidėjus stažuotėms visa juridinė bazė turi būti parengta, derėti su kitais teisės aktais ir būti pateikta ministro patvirtintoje stažuuočių vykdymo tvarkoje (ekspertas III-3).

<...> numatyta aiški stažuuočių tvarka ir dažnumas; teisės vyksti į stažuotę (ekspertas III-5).

Stažuotės dermė su egzistuojančia teisine baze (darbo apmokėjimas, pavadavimas, komandiruotės, darbo apskaitos vedimas ir pan.) (ekspertas IV-3).

<...> stažuojių duomenų bazė?(ekspertas II-10).

Būtina informacinė sistema, kurioje pateikiamos stažuojių galimybės <...>. (ekspertas II-3).

Visgi dauguma ekspertų pripažįsta stažuotės naudą mokyklai, siekiant geresnių ugdymo rezultatų, todėl itin akcentuoja būtinybę stažuotes planuoti ir viešinti jų rezultatus, taip didinant mokyklos kaip institucijos atsakomybę už jas.

Vykimas į stažuotes planuojamas ugdymo institucijos planuose <...>. (ekspertas I-1).

Stazuotės programos rengimas, sąlygojantis kokybę, priklausys bent nuo dviejų arba trijų subjektų – pedagogo, institucijos vadovo, stažuotoją priimančiojo, stažuotę finansuojančiojo (ekspertas I-1).

Esant didesniai norinčiųjų vykti skaičiui ugdymo institucija organizuoja konkursus <...>. (ekspertas II-2).

Kryptingai planuojant ir vykdant stažuotes formuosis pavaduojančių pedagogų kontingentas <...>. (ekspertas III-3).

Stazuotėms trunkant vienerius mokslo metus, užtikrinamas aiškus krūvio planavimas (ekspertas II-4).

<...> turėtų būti svarus stažuotės rezultatas (ekspertas I-3).

Stazuotės rezultatai bus svarūs atliekant savianalizę <...>. (ekspertas II-10).

Stazuotės rezultatai bus svarūs vykdant institucijos akreditaciją <...> (ekspertas II-8).

Stazuotės rezultatai viešinami mokyklos, savivaldybės, respublikos mastu (ekspertas I-9).

Supervizijos. Pastaruoju metu ypač populiarėjanti kvalifikacijos tobulinimo forma –supervizijos mokyklose buvo vykdoma, tačiau ji nebuvo priskiriama kvalifikacijos tobulinimo formai. Šios formos reikalingumą

pažymi visi ekspertai, nes supervizijos formos plėtra padėtų užtikrinti aktualių pedagogams problemų sprendimą ir padėtų išvengti pedagogų profesinio perdegimo sindromo.

<...> pedagogui, pedagogų grupei ir institucijai aktualių problemų sprendimą (ekspertas I-1).

<...> atsirastų naujos galimybės padidinti pedagoginės veiklos veiksmingumą, pedagogų aktyvumą ir iniciatyvumą ieškant atsakymų į jiems kylančius klausimus (ekspertas II-9).

<...> profesinio perdegimo prevenciją užtikrins <...>. (ekspertas I-10).

Analizuojant tyrimo rezultatus nustatyta, kad ekspertai, profesinių sąjungų / asociacijų atstovai, pabrėžia sunkumus, susijusius su šios formos plėtra, kuriuos sieja su paties pedagogo asmenybe ir motyvacija; supervizijos sąnaudomis, informacijos apie superviziją stoka:

<...> parengta mažai profesionalių supervizorių (Lietuvoje – 40) (ekspertas IV-3).

<...> individuali ir grupės supervizija yra brangi, todėl prieinama mažai daliai pedagogų (ekspertas IV-4).

<...> supervizijos procese būtina supervizuojamojo motyvacija, jo atsakomybė ir aktyvumas. Tad organizuojant komandos ir organizacijos supervizijas visi pedagogai turėtų būti motyvuoti (ekspertas IV-4).

<...> informacijos apie supervizijos galimybes stoka (ekspertas IV-6).

Galimus šios problemos sprendinius ekspertai, atstovaujantys kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjams, sieja su ilgalaikių sutarčių su supervizijos asociacija sudarymu ir galimybėmis iš dalies patiems pedagogams prisidėti prie supervizijos sąnaudų:

Ilgalaikės sutartys su supervizorių asociacija dėl grupinių supervizijų savivaldybėse (pvz., švietimo centruose), taip mažinant supervizijos paslaugos kainą (ekspertas I-2).

Kvalifikacijos tobulinimą ir pagalbą teikiančios institucijos turėtų imti iniciatyvos skelbti visą būtiną informaciją apie galimybes pedagogams gauti individualias ir grupines supervizijas (data, laikas, vieta, kaina ir pan.) (ekspertas I-5).

Šios supervizijos gali būti finansuojamos paties pedagogo ar iš dailes institucijos <...>. (ekspertas I-9).

Ekspertai pritaria ir galimybėms mokyklose vykdyti **ugdomąjį konsultavimą** ar dalyvauti jį vykdam. Šios formos plėtra, ekspertų nuomone, padėtų užtikrinti efektyvesnę pedagogo asmeninį ir profesinį tobulėjimą, kuris lemtų jo veiklos veiksmingumą organizacijoje.

<...> padeda užtikrinti pedagogo asmeninį ir profesinį tobulėjimą (ekspertas I-1).

<...> gali padėti padidinti asmens, organizacijos veiklos veiksmingumą (ekspertas II-5).

Igalinti pedagogą pačiam ieškoti ir rasti sprendimus <...>. (ekspertas III-3).

Tačiau, ekspertų nuomone, įgyvendinant šią formą galimi tokie sunkumai kaip ir įgyvendinant superviziją – profesionalių konsultantų stygius, didelės paslaugų sąnaudos:

<...> parengta mažai profesionalių ugdomojo konsultavimo (vadovavimo) specialistų, gebančių konsultuoti ugdymo proceso klausimais; daugelio jų veikla – nukreipta į asmens galimybių plėtrą (ekspertas I-6).

<...> brangios paslaugos <...>. (ekspertas IV-4).

Siekiant šios formos plėtros mokyklose kyla būtinybė įteisinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultanto pareigybę / funkciją, deleguojant šiam specialistui ugdomojo konsultavimo (vadovavimo) veiklą

ir / arba ugdomojo konsultavimo (vadovavimo) profesionalių mokyklų vadovų rengimą.

Viena iš galimų išeikių – profesionalios pagalbos, ypač pradedantiejiems pedagogams, užtikrinimas – **profesionalių mentorių mokykloje** atsiradimas⁶⁴⁶. 2002 m. atliktas tyrimas „Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės“ parodė, kad „*neprisklausomai nuo lyties, amžiaus, studijų pakopos, mokymo įstaigos, studijų programų grupės ar programos, įsidarbinimo rezultatų respondentams labiausiai nepakanka praktinio pasirengimo*“. Praktinio pasirengimo stoką nurodė 62 proc. mokytojų, universalių, bendrųjų mokėjimų trūkumą – 32 proc., teorinių žinių – tik 6 proc., o 27 proc. jaunų mokytojų pažymėjo, kad patyrė didelių sunkumų adaptuodamiesi mokykloje, iš jų 55 proc. – adaptacijos sunkumų dėl nepakankamos darbo patirties, 32 proc. – dėl nepakankamo praktinio pasirengimo, 28 proc. – dėl nepalankios aplinkos kolektyve. Vadinasi, šios situacijos sprendinys – profesionalaus mentoriaus pagalba. Mokslininkai pripažįsta, kad mentorystė naudinga ne tik ugdytiniui, bet ir mentoriui, ir pačiai organizacijai. Be to, mentorystė gali tapti prevencine priemone potencialiai sudėtingomis situacijomis⁶⁴⁷.

Pasak mentorystę tyrinėjusių Vytauto Didžiojo universiteto dėstytojų, mentoriaus veiklos paskirtis gali būti įvardijama, kaip pagalba mokymosi procese; pasitikėjimo savimi skatinimas; pagalbos suteikimas; apmąstymų (refleksijų) skatinimas; globotinių nukreipimas į kitus atitinkamus paramos šaltinius⁶⁴⁸. Mentoriaus pareigas globojant pradedančiuosius mokytojus paprastai eina patyręs dažniausiai tos pačios mokyklos mokytojas. Toks mokytojas įvairiose šalyse (Didžiojoje Britanijoje, Jungtinėse Amerikos Valstijose, Kanadoje ir kt.) dar vadinamas: asocijuotu mokytoju (angl. *associate teacher*); klinikų vadovu (angl. *clinical instructor*); bendradarbiaujančiu mokytoju (angl. *cooperative teacher*) ir kt.⁶⁴⁹. 2011 metais UAB

646 *Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės* (2002). Vilnius: UAB „Tyliaus grafika“.

647 Allen, T. D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*. 2003, vol. 62 (1). P. 134–154

648 Mačianskienė, N., Gedvilienė, G., Linkaitytė, G., Teresevičienė, M. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Mentoriavimas*. Kaunas. P. 38

649 Vaičiulytė, J. (2006). *Mokytojų globėjų (mentorių) rengimo idėjos Lietuvoje ir vakarų Europoje*. Magistro darbas. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas [interaktyvus].

„RAIT“ tyrimo duomenys taip pat patvirtino tokio asmens atsiradimo mokykloje / ar švietimo centre būtinybę. Šio asmens funkcija turėtų būti nuolat konsultuoti ir moderuoti procesus, kurių jaunas pedagogas nesuvaldo ar neatpažįsta⁶⁵⁰.

Remiantis apklaustų ekspertų nuomone, Lietuvoje mentoriaus vaidmenį galėtų atlikti ir pedagogas, turintis ne žemesnę kaip vyriausiojo mokytojo profesinę kvalifikaciją:

<...> užtikrintų profesionalią pagalbą pradedantiems pedagogams ir mokyklos vadovams (ekspertas I-3).

<...> vyriausiojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai jau turi kompetencijų, būtinų mentoriams (ekspertas II-8).

Lietuvos mokyklose yra parengtų pedagogų mentorių <...>. (ekspertas III-1).

Apibendrinant tiek teorinius, tiek empirinius darbus galima teigti, kad mentoriumi turi tapti savo srities profesionalas, sugebantis jautriai reaguoti į kito asmens poreikius ir mokantis užmegzti ir išsaugoti tarpusavio santykius⁶⁵¹. Mokslininkai pažymi, kad mentorius turėtų pasižymėti tokiomis kompetencijomis, kaip asmenine ir socialine, informavimo ir komunikavimo; ugdymo planavimo, modeliavimo, didaktine profesinių ryšių skatinimo; vertinimo, ekspertavimo ir refleksijos skatinimo; vadybine, suaugusiųjų mokymo ir konsultavimo⁶⁵², vadinasi, vien vyriausiojo mokytojo kvalifikacinės kategorijos nepakanka.

[žiūrėta 2012 11 02]. <http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2006~D_20060627_130042-84261/DS.005.0.02.ETD>.

650 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienu/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

651 Clutterbuck, D. (2004). Mentor competences: A field perspective. *The situational mentor: An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Ed. by D. Clutterbuck, G. Lane. Aldershot: Gower Publishing Ltd P. 42–56.

652 Monkevičienė, O., Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kūrimas. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 14 (1), 12–25.

Taigi, siekiant įteisinti mentorystę kaip kvalifikacijos tobulinimo formą būtų galima organizuoti mentorių rengimo mokymus, už kuriuos būtų atsakingos aukštosios mokyklos, taip užtikrinant studijų ir praktikos dermę. Remiantis O. Monkevičienės ir A. Rauckienės (2010) tyrimu, šalyje sukurti ir išbandyti veiksmingi mentorių rengimo modeliai. Pedagogus rengiančių universitetų dėstytojai turi reikiamą kompetenciją sėkmingai organizuoti mentorių mokymus. Parengta pakankamai mentorių, kurie gali toliau plėtoti mentorystės idėjas⁶⁵³.

Ekspertai, analizuodami šios formos plėtros trikdžius remdamiesi savo patirtimi pažymi, kad mentorystės plėtra daugiausia priklauso nuo mokyklos organizacijos kultūros:

Mokyklos kultūra, kai neskatinama mentorystė, – formali mentorystė, o ir parengtų mentorių Lietuvoje nėra daug (ekspertas I-3).

Ar pasirengusi mokykla tikrai mentorystei <...>. (ekspertas II-6).

<...> mes mokame gražiai pasakyti, kaip viskas gerai vyksta, tačiau realybėje yra kitaip su mentoriais (ekspertas IV-3).

<...> ir vėl turėtume kalbėti apie vadovą – kiek jis skatina, kiek palaiko mentorystę. Dažnai pateikimas nuo realybės – oi kaip skiriasi. Čia kaip ir eskalavimas, kad mano mokykla yra nuolat besimokanti, o kiek realiai tokių iš tiesų yra? <...>. turime prisirinkę gražių ir protingų žodžių – jais ir disponuojame dažnai tik kaip „piarą“, visiškai nežiūrėdami į gylį ir kokybę <...>. (ekspertas II-5).

<...> o koks skirtumas, ar mentorius jis, ar konsultantas – esmė, kas po tuo pavadinimu slypi. Realiai viskas priklauso nuo mokyklos pasirengimo ir jų palaikymo, o ne nuo to, kaip pavadinsime. (ekspertas II-10).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012)⁶⁵⁴ aktualizuota dar viena kvalifikacijos tobulinimo forma – ***tarpusavio ugdomasis konsultavimas (parama kolegai)***. Lietuvoje pedagogai turi sukaupę daug ge-

653 Monkevičienė, O., Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kūrimas. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 14 (1), 12–25.

654 Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.

rosios patirties, kuria galėtų ir norėtų pasidalinti, taip pat atsivertų galimybės užtikrinti profesionalią pagalbą pedagogams ir mokyklų vadovams ir veiksmingesnę gerosios patirties sklaidą. Tačiau remiantis moksliniais tyrimais nustatyta, kad tik nedidelė dalis pedagogų yra linkusi dalintis savo patirtimi (23 proc.)⁶⁵⁵.

Nors ekspertai vienareikšmiškai sutinka, kad ši forma itin reikalinga, tačiau abejoja mokyklos ir pedagogų pasirengimu vykdyti šią kvalifikacijos tobulinimo formą:

<...> mokyklos kultūra neskatina šios formos plėtros <...>. (ekspertas II-7).

<...> pedagogai norės dalyvauti procese, jei tai vyks ne darbo valandomis, vadinasi, reikia pavaduojančių pedagogų (nusipelnusio mokytojo vaidmuo) (ekspertas II-9).

<...> pedagogai turi jaustis patogiai, todėl reikia atsakingai atrinkti pedagogų grupes, kas ką stebės (tačiau jie turi būti nevienodos patirties) (ekspertas I-5).

<...> neparengti šio proceso konsultantai / koordinatoriai (ekspertas I-10).

Siekdami šios formos plėtros, ekspertų nuomone, būtini mokymai mokyklos administracijai ir investicijos konsultantams rengti mokyklose:

<...> būtini mokyklų administracijos mokymai <...>. (ekspertas I-10).

<...> reikia profesionalių šio proceso konsultantų / koordinatorių, kad tai nebūtų tik „pasakiau, kaip reikia daryti“, tai turi būti profesionali pagalba kolegai, o to, manau, reikia mokytis <...>. (ekspertas II-3).

Nepamirškime, kad ne kiekvienas toks gali būti, vienam tai duota, o kitas niekada ir norėdamas to neišmoks, gali jis būti super praktikas, tačiau nesugebės padėti kolegai, nors, kita vertus, gal ir išmokyti, jei būtų matęs savo praktikoje tokių pavyzdžių, ar pats būtų tokią pagalbą gavęs <...>. (ekspertas IV-3).

655 Malinauskienė, D., Augienė, D. (2007). Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste. *Pedagogika*. T. 86. P. 30–35.

Pedagogų karjeros procesas: ekspertų vertinimas. Ekspertų buvo prašoma įvertinti pateiktus pedagogų karjeros proceso metmenis, nurodyti jų privalumus ir trūkumus. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad visi be išimties ekspertai pritaria būtinybei inicijuoti pokyčius pedagogų karjeros procese.

Jau seniai būtina viską keisti [pedagogų karjeros procese – tyrėjų pastaba] (ekspertas II-3).

Ėjimas per kategorijas dar neapsprendžia mokytojo veiklos sėkmės. Reikia kalbėti apie karjerą (ekspertas I-6).

Per interviu keletas ekspertų pažymėjo siūlomo pedagogų karjeros proceso visuotinumą, ypač akcentuodami tai, kad pedagogo karjera analizuojama nuo pradinio rengimo etapo ir apima visus profesinės veiklos etapus, taip pat ir kvalifikacines kategorijas.

Pateiktas [modelyje – tyrėjų pastaba] visuminis požiūris į pedagogo profesinę karjerą (ekspertas I-2).

Gera, kad apimamas procesas nuo pradinio rengimo iki visą gyvenimą trunkančio tobulinimosi (ekspertas I-3).

Aiškūs šešių etapų mokytojo profesinės karjeros procesas <...>. Gera, kad karjera ir kvalifikacija nesuplaktos į vieną vietą (ekspertas II-10). <...> akcentuojamas pradedantysis mokytojas, kategorijos ir karjeros stadijos, kurie gali būti skirtingi dalykai (ekspertai III-3).

Tik baigusio pedagogines studijas mokytojo karjera skiriasi nuo didelį pedagoginį stažą turinčio specialisto <...>. Logiškai išskirtas pradedančiojo mokytojo etapas (ekspertai III-2).

Tokie ekspertų teiginiai atliepia pastarųjų metų tyrimuose^{656, 657, 658} išryškintas pedagogų nuostatas kvalifikacijos tobulinimą analizuoti kaip

656 Malinauskienė, D., Augienė, D. (2007). Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste. *Pedagogika*. T. 86. P. 30–35.

657 Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*. 2008. T. 89. P. 29–44.

658 Dautaras, J., Rukštelienė, N. (2006). Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris. *Pedagogika*. T. 83. P. 74–79.

visapusišką individo tobulėjimą, esmine nuostata laikant mokymosi visą gyvenimą būtinybę.

Dalis ekspertų kaip pasiūlytojo pedagogų karjeros proceso privalumą įvardina proceso inovatyvumą.

<...> atliepia [pedagogų karjeros procesas – tyrėjų pastaba] šiuolaikinės karjeros sampratos nuostatas (ekspertas I-1).

Karjeros procesas šiuolaikiškas, inovatyvus (ekspertas IV-9).

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad tiek ekspertai, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai, tiek ekspertai, švietimo politikos formuotojai, ypač teigiamai vertino karjeros procese pabrėžiamas pedagogų galimybes tiek horizontaliuoju (tobulėti toje pačioje kvalifikacinėje kategorijoje), tiek vertikaliuoju lygmeniu (kilti kvalifikacinėmis kategorijomis) plėtoti savo karjerą.

Karjera siejama su asmens sąmoningai pasirinktu, jam priimtinu, jį tenkinančiu tobulėjimu profesinėje veikloje, kuri nebūtinai turi lemti kvalifikacijos pokyčius (ekspertas III-2).

Gera, kad pedagogo karjeros valdymo procesas siejamas ne tik su perėjimu iš vienos karjeros stadijos į kitą, juk nereikia visiems tapti eksperta (ekspertas I-2).

Per interviu išryškėjo ir kai kurie pasiūlytojo pedagogų karjeros proceso trūkumai. Pažymėtina, kad ekspertai, dalykininkų asociacijų atstovai, kaip silpnąsias pedagogų karjeros proceso puses įvardino neaiškius (sunkiai pamatuojamus) pedagogų kompetencijų vertinimo kriterijus.

O kaip bus vertinamos kompetencijos? Neaišku, kokie bus jų vertinimo kriterijai, kaip juos pamatuoti (ekspertas II-1).

Neaptartas mechanizmas, kaip pamatuoti, įvertinti kompetencijas (ekspertas II-9).

Kompetencijų vertinimas visiškai neaiškus <...> labai subjektyvus procesas (ekspertas II-6).

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad ekspertai, pedagogų praktikų atstovai, kaip silpnąsias pedagogų karjeros proceso puses įvardino neaiškias pedagogų kompetencijų ir karjeros stadijų sąsajas.

Kaip pedagogo karjeros etapai siejasi su kompetencijomis? (ekspertas IV-1).

Pasiūlytame modelyje nėra aiškūs pedagogų kompetencijų ir konkretaus karjeros etapo ryšys (ekspertas IV-5).

Koks bus kompetencijų vertinimo būdas kiekviename karjeros etape, kas tą vertinimą darys <...> (ekspertas IV-3).

Vadinasi, remiantis ekspertų įžvalgomis, kiekvienoje kvalifikacinėje kategorijoje būtina pedagogo funkcijas išryškinti pagal atskiras kvalifikacines kategorijas. Todėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) veiklos atestaciniuose nuostatuose ir veiklos vertinimo kriterijuose ir procedūrose turi būti aiškiai išskirti kriterijai ir požymiai, kompetencijų ribos, funkcijos, apibūdinančios kvalifikacines kategorijas.

Ekspertų buvo prašoma įvertinti siūlomas pedagogų kvalifikacines kategorijas ir perėjimo iš vienos kvalifikacinės kategorijos į kitą galimybes. Pažymėtina, kad daugelis ekspertų pabrėžė, kad išskirtos kvalifikacinės kategorijos realiai atliepia pedagogų vykdomas funkcijas ir skatina juos mokytis visą gyvenimą.

Vyks reali veikla pagal kategoriją <...>. (ekspertai III-8).

Nesumenkės pedagogų motyvacija po atestacinės procedūros (ekspertas I-5).

<...> nemiegos penkerius metus... [pedagogas po atestacijos – tyrėjų pastaba] (ekspertas II-8).

Svarbu akcentuoti tai, kad visų kategorijų ekspertai pažymėjo, kad pasiūlytas pedagogų karjeros modelis sudarys prielaidas kokybiškam ir efektyviam pedagogų atestacijos procesui. Šiame kontekste ypač akcentuota kokybinių pokyčių būtinybė atestuojant pedagogo eksperto kvalifikacinei kategorijai.

Kompetentingai atrinkta Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotos institucijos atestacinė komisija užtikrins kokybišką ekspertų atrankos procedūrą (ekspertas III-2).

Iki šio laiko ekspertą tikrai nesudėtinga gauti – surengi su vienu užsieniečiu konferenciją – ir jau ekspertas <...>. Pasiūlyta tvarka tikrai padėtų spręsti šią problemą (ekspertas I-3).

<...> atestuoti [eksperto kvalifikacinei kategorijai – tyrėjų pasta-ba] reikia kitaip, <...> ekspertų tikrai daug nereikia (ekspertas III-4).

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad abejonių ekspertams kelia pedagogų karjeros procese naujai siūloma mokytojo emerito karjeros stadija. Vieni ekspertai, daugiausia ekspertai, dalykininkų asociacijų atstovai, abejoja, ar tai nėra vyresnių mokytojų diskriminavimas.

Kai pedagogas sulaukia garbingo amžiaus, tai jau norima juo at-sikratyti (ekspertas IV-10).

Ar tai nebus susidorojimas su mokytoju? (ekspertas IV-1).

Ar tai nebus mokytojo nuvertinimas? (ekspertas IV-4).

Kiti ekspertai (ekspertai praktikai; ekspertai, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančių institucijų atstovai) abejoja dėl pedagogo emerito funkcijų, veiklos pobūdžio mokykloje.

Ar nebus jam priskirta darbų, kurių niekas nenori atlikti mokyk-loje? (ekspertas I-1).

Emeritas <...>., neaiškios nei funkcijos, nei apmokėjimas (eksper-tas II-9).

Neaiškios emerito funkcijos, jas būtina aprašyti, detalizuoti (eks-pertas II-6).

Būtina išlaikyti galimybę pedagogui ir po 25 metų tęsti savo kvali-fikacinės kategorijos mokytojo darbą, o ne būti kažkokiu emeritu (ekspertas II-16).

Analizuojant interviu rezultatus paaiškėjo, kad ekspertai, dalykininkų asociacijų atstovai, ypač prieštarauja modelio autorių siūlymui nustatyti privalomą pedagogų atestaciją kas ketverius metus. Minėtų ekspertų nuomone, atestacija neužtikrina ugdymo kokybės, o yra tik nereikalinga kontrolė ir mokytojo laiko švaistymas.

Mes [pedagogų profesinės sąjungos – tyrėjų pastaba] išsikovojo neprivalomą [pedagogų atestaciją – tyrėjų pastaba], o čia – grįžimas į praeitį (ekspertas IV-1).

Abejoju, ar tai [privaloma pedagogų atestacijos procedūra – tyrėjų pastaba] pagerins ugdymo proceso kokybę (ekspertas IV-5).

Mokytojas ir taip turi daugybę veiklos ir atsakomybės, kodėl jam reiktų nuolat įrodinėti savo kvalifikaciją? (ekspertas IV-8).

Kiek dar gali būti mokytojų popierizmas? (ekspertas IV-4).

Atestacija turi išlikti, bet kaip neprivaloma (ekspertas IV-10).

Reikia išlaikyti esamą mokytojų atestacijos tvarką, nes ji nevaržo mokytojo noro įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, o mokytojams, neatitinkantiems anksčiau įgytos kvalifikacinės kategorijos reikalavimų, inicijuoti peratestavimą (ekspertas IV-3).

Neprievartau pedagogų – būtina palikti savanorišką atestaciją (ekspertas IV-7).

Pažymėtina, kad analizuojant interviu rezultatus nustatyta, jog informantai neturi bendros nuomonės apie pedagogo grįžimą į žemesnę kvalifikacinę kategoriją, jei jo kompetencijos neatitinka turimos ar siekiamos kvalifikacinės kategorijos reikalavimų. Didžioji dalis ekspertų praktikų, ekspertų, kvalifikacijos paslaugų teikėjų, ir ekspertų, profesinių asociacijų / sąjungų atstovų, nepritaria šiam tyrėjų siūlymui.

Nėra jokių mechanizmų, kaip užtikrinamas galimas perėjimas į žemesnę kategoriją (ekspertas I-5).

Kokie grįžimo mechanizmai, jei pasitvirtinama žemesnė kategorija (ekspertas II-3).

Ką reiškia toks grįžimas? Juk ir dabar gali būti inicijuojama neeilinė pedagogo atestacija. Jei bus įtvirtintas toks siūlymas [pedagogo

grįžimas į žemesnę kvalifikacinę kategoriją, jei jo kompetencijos neatitinka turimos ar siekiamos kvalifikacinės kategorijos reikalavimų – tyrėjų pastaba], ar tuo nesinaudos mokyklų vadovai, kad atsikratytų nepageidaujamais pedagogais (ekspertas IV-6).

Kadangi dauguma informantų nepagrindė savo nepritrimo šiam siūlymui, galima daryti prielaidą, kad nepritariama dėl subjektyvių priežasčių: nesaugumas, pokyčių baimė ir pan.

Iš esmės idėjai, kad pedagogui turi būti skirta žemesnė kvalifikacinė kategorija, jei jo kompetencijos neatitinka turimos ar siekiamos kvalifikacinės kategorijos reikalavimų, pritaria tik ekspertai, švietimo politikos formuotojai.

Turi likti galimybė revizuoti mokytojo turimą kategoriją <...>. Esant reikalavimų neatitikimams, pedagogui turi būti suteikta ta kategorija, kurios kompetencijas jis demonstruoja (ekspertas III-7). Keisti atestacijos tvarką taip, kad aukštesnė kvalifikacinė kategorija rodytų iš esmės aukštesnę pedagogo kvalifikaciją (ekspertas III-4).

Pažymėtina, kad tyrėjų ir ekspertų, švietimo politikų formuotojų, nuostatos dėl pedagogo kvalifikacinės kategorijos atitikties jo turimoms kompetencijoms atitinka ES nuostatas dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo. Europos Komisijos dokumente „Common European Principles for teacher Competences and Qualifications“ (2005) teigiama, kad „mokytojų profesinis tobulėjimas turi būti adekvatus jų darbui. Jis turi atliepti jų asmeninius ir profesinius poreikius <...>. Profesinis tobulinimas neturėtų būti suvokiamas kaip kreditų rinkimo pratybos aukštesnei kvalifikacijai ar kategorijai pasiekti, bet kaip kompetencijos tobulinimas. Vieniems tai bus – tyrimai, kitiems – mokymo praktikos tobulinimas“ <...>.⁶⁵⁹

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad interviu dalyvių nuomonės dėl kvalifikacinių kategorijų sąsają su įgytu moksliniu laipsniu (profesinis ba-

⁶⁵⁹ Directorate-General for Education and Culture Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf>.

kalauras, bakalauras, magistras) taip pat išsiskyrė – vieni pasisakė už diferenciaciją pagal mokslinius laipsnius, kiti ekspertai siūlo magistro laipsnį sieti tik su mokytojo eksperto kvalifikacine kategorija.

Kelia abejonių siūlomas mokytojo metodininko ir mokytojo eksperto kvalifikacinių kategorijų susiejimas su magistro studijomis. Kodėl būtent edukologijos magistro? Kodėl dalyko mokytojas negali baigti su dalyku susijusių magistro studijų (pvz., socialinių mokslų magistras, gimnazijos istorijos mokytojas)? Kuo grindžiamas magistro laipsnio būtinumas, atestuojantis šioms kvalifikacinėms kategorijoms? Ar tai reikalinga? Magistro laipsnis nėra kokybės garantas (ekspertas II-1).

<...> skatina nepasitikėti mokytoju [kvalifikacinės kategorijos sąsajos su moksliniu laipsniu – tyrėjų pastaba] (ekspertas IV-2).

Darbo kodekse yra komentaras, kad žmogaus kvalifikaciją rodo ne popieriai, o darbo rezultatai. Jei mokytojo yra geri darbo rezultatai, kam jam kas ketverius metus įrodinėti, kad nėra krokodilas? Kas realiai svarbiau – ar darbo rezultatas, ar popierius, įrodymas? (ekspertas III-1).

Ekspertų vertinimui pateiktame pedagogų karjeros procese siūloma suaktyvinti profesinių asociacijų veiklą įgyvendinant pedagogų atestacijos procedūras. Pažymėtina, kad nors ekspertai, profesinių sąjungų atstovai, pritaria aktyvesniam dalykininkų asociacijų įsitraukimui į pedagogų atestacijos procedūras, tačiau kaip tokios idėjos trūkumą įvardija dalykininkų asociacijų finansavimo stoką.

Siekiant aktyviau į šį procesą įtraukti dalykininkų asociacijas būtina joms skirti papildomų lėšų, kitu atveju jos šiame procese nedalyvaus, o ir kodėl turėtų iš geros valios tai daryti? (ekspertas IV-4).

Dalykininkų asociacijos veikia savanorystės principais, <...> kas joms mokės už dalyvavimą atestacijoje? (ekspertas IV-7).

Ekspertai, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo teikėjų atstovai, taip pat pažymi, kad savivaldybių atstovams, dalyvaujantiems atestacinėse procedūrose, svarbu užtikrinti finansavimą.

<...> vykdomas papildomas darbas [savivaldybių atstovams – tyrėjų pastaba], o savo darbus taip pat padaryti reikia<...>. (ekspertas III-1).

Visiškai kita atsakomybė būtų [savivaldybių atstovams – tyrėjų pastaba] (ekspertas III-2).

Kadangi nuodugnesniam ekspertų vertinimui pateiktajame pedagogų karjeros proceso modelyje kiekvienoje kvalifikacinėje kategorijoje akcentuojama pedagogo funkcijų kaita, ekspertai, kaip to privalumą, išvelgia pedagogų atsakomybės ir motyvacijos didėjimą tiek pasirenkant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formas, tiek suvokiant pedagogo funkcijas. Juolab kad pedagogui atsiranda galimybė lanksčiai derinti darbo krūvį, atsakingai prisiimti papildomas funkcijas – jis tampa aktyviu ir motyvuotu asmeninės karjeros valdymo proceso dalyviu. Be abejonės, pažymėtina, kad šios novacijos būtų kur kas lengviau įgyvendinamos įsteigus etatinį apmokėjimą už darbą.

<...> pedagogai motyvuotai ir tikslingai rinksis kvalifikacijos tobulinimo formas (ekspertas I-6).

<...> pedagogai motyvuoti siekti aukštesnės kvalifikacinės kategorijos, aiškiai suvokdami veiklos funkcijų kaitą (ekspertas I-16).

Esminė tyrėjų nuostata ta, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese ypatingas dėmesys turėtų būti skiriamas pedagogo kvalifikacijos tobulinimo planavimui ypač aktualizuojant paties pedagogo vaidmenį šiame procese. Tai atitinka tiek nacionalinių⁶⁶⁰, tiek tarptautinių⁶⁶¹ tyrimų

660 2008 metais K. Trakšelio tyrimas skatina daryti išvadą, kad mokytojų veiklai reikia skirti gana daug laiko, tačiau tik mokytojai patys turi nusistatyti tobulinimosi prioritetus ir tiksliai jų laikytis (Trakšėlys, K. (2008) Mokytojų požiūris į šiuolaikinius reikalavimus. *Pedagogika*. T. 92. P. 7–13).

661 M. Young (1998) teigimu, nors pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai priklauso nuo išorinių (švietimo sistemos, organizacijos veiklos pokyčių, ugdymo proceso naujovių ir kt.) ir vidinių (noro mokytis visą gyvenimą, nuolat tobulėti, gerinti savo darbo

rezultatus, kuriuose pabrėžiama pedagogo atsakomybė valdant su jo karjera, taip pat ir kvalifikacijos tobulinimu susijusius procesus. Ekspertai, vertindami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planavimo siūlymus, siūlo pedagogų karjeros planavimo procese formalizuoti mokyklos metodinės tarybos veiklą, tačiau nepamiršti mažų mokyklų situacijos.

Gera, kad aktyvinama mokyklų metodinių tarybų veikla tobulinant pedagogų kvalifikaciją (ekspertas III-6).

Sudėtinga mažų mokyklų padėtis, kuriose nėra metodinių tarybų (ekspertas II-8).

Akcentuotina tai, kad interviu dalyviai pabrėžė būtinybę į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planavimo procesą įtraukti kuo daugiau dalyvių, taip užtikrinant proceso kokybę ir pedagogo interesus.

Daugiau dalyvių įsitraukia į procesą [pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planavimas – tyrėjų pastaba], daugiau saugiklių (ekspertas II-1).

Planuojant kvalifikacijos tobulinimą turi dalyvauti ir mokyklos vadovas, ir pats pedagogas, ir metodinė mokyklos taryba. Tada bus visiška vadovavimo, savivaldos ir mokytojo profesionalo dermė (ekspertas I-5).

Siekiant užtikrinti pagalbą mokyklai planuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimą ir pedagogui jo asmeninės karjeros valdymo procese tyrėjai kaip siūlymą pateikė įsteigti profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybę / pareiginę funkciją mokyklose arba švietimo centruose⁶⁶².

kokybę, teigiamų karjeros pokyčių ir kt.) veiksmų, tačiau svarbiausia šiame procese stipri paties pedagogo mokymosi motyvacija, nes pokyčiai ir naujovės savaime neskatina poreikio kelti profesinę kvalifikaciją. (Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Palmer).

662 Tokias nuostatas atliepia ir G. Gedvilienės, R. Laužacko, V. 2010 m. atlikto tyrimo rezultatai, atskleidžiantys, kad mokytojams reikia daugiau informacinės pagalbos ir kitų priemonių, kuriomis būtų gilinamos įvairių pedagoginių reiškinių, mokymo ir mokymosi procesų elementų ir pačios mokymo veiklos supratimo kompetencijos (Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Mokslo studija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas).

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad ekspertai, dalykinių asociacijų atstovai, ir ekspertai, paslaugų gavėjai, abejoja dėl kvalifikacijos tobulinimo konsultanto reikalingumo, siedami tai su papildoma priežiūra ar papildomais pedagogo darbais.

Artai dar nebus vienas asmuo, kuriam reiks atsiskaityti [kvalifikacijos tobulinimo konsultantas – tyrėjų pastaba] (ekspertas II-3).

Ar papildomai pedagogas nebus apkrautas nereikalingais darbais (ekspertas IV-5).

Pažymėtina, kad ekspertai, pedagogų kvalifikacijos paslaugų teikėjai, ir ekspertai, švietimo politikos formuotojai, iš esmės pozityviai vertina tokio specialisto įsitraukimą į kvalifikacijos tobulinimo procesą.

Profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybės įsteigimas iš esmės gali būti teigiamas dalykas, siekiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės (ekspertas I-6).

Tai [profesinio tobulinimosi konsultantas – tyrėjų pastaba] ne tik pedagogų kvalifikacijos tobulinimo funkcijos, organizavimo vykdymas. Tai ir psichologas, ir metodologas (ekspertas III-4).

Interviu dalyviai abejonių išsakė ir dėl specialistų – kvalifikacijos tobulinimo konsultantų – kvalifikacijos ir rengimo: kas už tai bus atsakingas, kaip tokie specialistai bus rengiami.

Šuo metu nėra parengtų tokių asmenų (ekspertas II-12).

Jei tai bus pareigybinė funkcija [kvalifikacijos tobulinimo konsultantas – tyrėjų pastaba], tai ar tas asmuo bus kompetentingas teikti šią paslaugą, ar tai nebus tik formaliai suteikta paslauga, <...> savame krašte pranašu sunku būti (ekspertas I-4).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultantams rengti reikia skirti didelį dėmesį, tačiau nebūtinai susieti su naujų studijų programų kūrimu (ekspertas III-5).

Šiuo metu yra parengta daug konsultantų, kurių potencialas iki galo neišnaudojamas. Gal dalis dalykų konsultantų taptų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultantais? (ekspertas IV-3).

Būtina akcentuoti, kad ekspertai praktikai, ekspertai, pedagogų profesinių asociacijų / sąjungų atstovai, pažymi, kad, jei tokią pareigybę būtina įsteigti, tuomet ji turi būti įsteigta būtent mokykloje.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultantas turi būti mokykloje, nes kaip kitaip jis gali išmanyti institucijos specifiką, kultūrą, atliepti mokyklos poreikius, pagaliau pažinoti pedagogus (ekspertas II-15).

<...> esant mokyklos viduje, būnant jos dalimi geriau galima padėti (ekspertas IV-5).

Pažymėtina, kad ekspertai, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjai, pasisako už tokios pareigybės arba pareigybinės funkcijos įsteigimą švietimo centruose.

Kvalifikacijos tobulinimo konsultantas turėtų atsirasti švietimo centruose, nes tai būtų finansiškai geriau ir paslauga būtų prieinamesnė mažoms mokykloms (ekspertas I-8).

Jis [pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultantas – tyrėjų pastaba] turi būti prie švietimo centro. Jo darbas apimtų kelias mokyklas. Švietimo centre galėtų būti ne vienas konsultantas, bet, priklausomai nuo poreikių, nuo vieno iki trijų (ekspertas I-3).

Svarbiausia nesusieti su viena mokykla [pedagogų kvalifikacijos tobulinimo konsultantas – tyrėjų pastaba], nes didesnis akiratis, be to, daugiau skaidrumo (ekspertas I-6).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimas. Siekiant atskleisti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimo ypatumus, pirmiausia buvo bandoma identifikuoti, kokia reali situacija ir kokias veiklos perspektyvas numato ekspertai. Kaip žinia, Lietuvoje atliktų tyri-

mų rezultatai⁶⁶³ liudija, kad nėra metodikos, kuria būtų galima įvertinti kiekvieno mokytojo kvalifikacijos kaitą kvalifikacijos tobulinimo kursų metu; pirmiausia turėtų būti paties mokytojo savo darbo ir tobulėjimo vertinimas; kol kas tik apsiribojama ne seminarų efektyvumo, bet pačių seminarų vertinimu; naudojami metodai – refleksija (diskusijos grupėse) ir anketavimas. Įdomu tai, kad minėto tyrimo autoriai siūlo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo kaitą vertinti praėjus tam tikram laikui po seminarų kartu atliekant gilesnę duomenų analizę.

Tyrimo dalyvavę ekspertai tarsi papildė minėtų tyrimų duomenis viena reikšmingai teigdami, kad siekiant užtikrinti teikiamų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę yra svarbu ne tik forma ir proceso formalizavimas, išankstinė akreditacija, bet ir nuolatinė, metodiška ir metodologiškai pagrįsta proceso priežiūra.

Vertinant kokybę svarbi ne popierių, bet procesų ir rezultatų priežiūra (ekspertas III-4).

Mažiau dėmesio skirti prevenciniams dalykams, daugiau – realizavimo proceso priežiūrai (ekspertas IV-1).

Patikrinama kokybė [pedagogų kvalifikacijos tobulinimo – tyrėjų pastaba] gyvenimu, o ne popieriais, nors realiai daug kam tik popierių reikia ir tik juos žiūri (ekspertas II-8).

Šiandien paslaugos kokybė yra grįžtamasis ryšys po seminarų, iš vienos pusės, ir po akreditacijos, – iš kitos. Akreditacija net svarbesnė. Be jos negali pradėti veiklos. Kas po to vyksta, iš esmės yra kiekvieno švietimo centro individualus reikalas (ekspertas I-10).

Reikia suprasti, kad svarbu ne popieriai, bet procesai (ekspertas II-10).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtos projekte atlikto pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų

663 *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita.* (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto sociologijos katedra [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>.

apžvalgoje⁶⁶⁴ teigiama, kad formaliu lygmeniu pripažįstamas ne pats kvalifikacijos tobulinimas (pokytis), kuris nėra niekaip nustatomas, o dalyvavimo formalus dokumentas; neformaliu lygmeniu – kolegų pripažinimas stebint darbo procesą ir jo rezultatus (vertinant moksleivių ir tėvų atsiliepimus, inovacijų įdiegimą, rezultatus ir aktyvumą popamokinėje veikloje), tačiau šiuo atveju taip pat sunkiai skiriama, kiek esamam rezultatui turėjo įtakos kvalifikacijos tobulinimas.

Nacionaliniuose tyrimų ir švietimo centrų ataskaitose⁶⁶⁵ nurodoma, kad dažniausiai yra vertinamas kvalifikacijos tobulinimo institucijos populiarumas, kvalifikacijos centro veikla. Kokybei nustatyti dažniausiai naudojamos įvairios anketinės apklausos. Minėtuose tyrimuose pažymima, kad mokytojai iš esmės yra patenkinti esama institucijų veikla. Analizėse pažymima, kad prie populiariesnių kvalifikacijos tobulinimo institucijų priskirtinos pačių mokytojų mokyklos; mažiausiai patrauklios – prie aukštųjų mokyklų įsikūrusios kvalifikacijos tobulinimo įstaigos. Mažiausiai mokytojus tenkina, kai renginius organizuoja visuomeninės kvalifikacijos tobulinimu užsiimančios organizacijos (28 proc.), konsultantai (20 proc.), Švietimo ir mokslo ministerijos atstovai (17 proc.). Mokytojai iš esmės palankiai vertina regioninius kvalifikacijos tobulinimo centrus, kurie sudaro galimybes regionuose dirbantiems mokytojams nuolatos tobulinti

664 Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.

665 Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita. (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto sociologijos katedra [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>; Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>; Vadybinių kompetencijų formalaus pradmenų įgijimo ir neformalaus jų papildymo galimybių studija: situacijos analizė. (2010). Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <<http://www.lyderiulaikas>>; Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-09-30]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf>.

kvalifikaciją, susipažinti su naujovėmis, naujausiais mokymo metodais ir metodine literatūra, jei centras nesunkiai pasiekimas, taupomas ir mokytojų laikas.

Klausytojai įvertina lektoriaus darbą, teikia pastabas, pasiūlymus, pageidavimus organizatoriams (ekspertas I-7).

Atkreipiamas dėmesys į mokyklų vadovų, rajono metodinių būrelių pirmininkų žodinius atsiliepimus, pastabas (ekspertas I-5).

Lektoriai taip pat išsako savo nuomonę apie vykusį renginį, mokytojų pasirengimą mokymams, vertina namų darbų atlikimą, teikia rekomendacijas organizatoriams (ekspertas I-10).

Teiraujantis nuomonės apie galimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimo alternatyvas⁶⁶⁶, ekspertai visų pirma atkreipė dėmesį į nacionalinio lygmens institucijos, atsakingos už pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, vaidmenį nustatant kvalifikacijos tobulinimo kryptis, kontroliuojant kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę ir vykdant minėtų paslaugų teikėjų ir jų teikiamų paslaugų priežiūrą.

Užtikrinti teisės aktų dermę <...>; <...> juose turėtų būti nubrėžti esminiai momentai (ekspertas I-9).

Aktualu, kad Švietimo ir mokslo ministerija skelbtų nacionalines kvalifikacijos tobulinimo kryptis, tačiau svarbu, kad tai būtų kelios kryptys, o ne ilgiausias sąrašas (ekspertas I-6).

<...> turi būti galimybė valstybei įsikišti anksčiau ir uždaryti vykdomą programą, jeigu vertinimas prastas (ekspertas II-8).

Kai kurie ekspertai, atstovaujantys dalykininkų asociacijoms, pažymėjo, kad tos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos, kurios priskirtinos prie nacionalinių, privalėtų būti įvertintos prieš pradedant jas vykdyti aiškiai reglamentuota tvarka, tačiau tos programos, kurios yra

⁶⁶⁶ Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-09-30]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf>.

lokalios, mokyklos ir savivaldybės lygmens – galėtų būti vertinamos po programos realizavimo.

Programų vertinimas turi būti susietas su programų lygiu (ekspertas IV-2).

Jei numatoma vykdyti nacionalinę programą, tai turėtų būti būtinai įvertinama ekspertų prieš pradedant (ekspertas IV-6).

Kiekviena programa turi turėti aiškias savo galiojimo ribas. Turėtų būti nustatytas programos lygis (nacionalinė, savivaldybės ar pan.) (ekspertas IV-5).

Visi apklausoje dalyvavę ekspertai akcentuoja būtinybę vykdyti programų realizavimo stebėseną. Kaip pirmą žingsnį tokios stebėsenos kūrimo link ekspertai nurodo būtinybę pradžioje parengti aiškų, realiai (ne formaliai) veikiantį pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų duomenų registrą, kuriame būtų visa svarbiausia informacija apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programą. Ekspertai pažymi, kad neretai stokojama elementarios informacijos. Pažeidžiamas informacijos prieinamumo ir viešumo principas.

Dar viena problema – informacijos prieinamumas. Kokybei užtikrinti svarbu turėti pakankamai tinkamos informacijos, todėl nacionalinio pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banko sukūrimas yra labai svarbus (ekspertas I-8).

Reikia turėti gerą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų duomenų bazę. Joje turi būti daugiau informacijos apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginius, platesnis turinys, programų ir renginių reitingavimas; renginių, seminarų kokybės viešinimas: atsiliepimai apie seminarus. Dabar tai prieinama tik organizatoriams ir lektoriams, o reikia, kad būtų prieinama visiems. Grįžtamoji informacija turi pasiekti visus mokytojus (ekspertas I-2).

Kalbėdami apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų registrą ar duomenų bazę, ekspertai pažymi, kad šiuo atveju taip pat derėtų kaupti ir minėtų programų dalyvių atsiliepimus, kitą įvairių vertinimų medžiagą.

Žinoma, turėtų būti pateikiama ir institucijos, kuri ne tik parengė programą, akreditacija, akredituotų programų įgyvendintojai ir pan.

Duomenų registre turi aiškiai matytis, ar institucija akredituota, nes krepšelio lėšos gali būti panaudotos tik tokių institucijų teikiamoms paslaugoms (ekspertas II-5).

<...> kokybės užtikrinimui svarbi reguliari refleksija, grįžtamasis ryšys paslaugų teikėjams (ekspertas IV-2).

Prieigą prie duomenų bazių turi turėti kiekviena mokykla (ekspertas II-3).

Turi būti gera duomenų bazė, kurioje būtų pateiktos programos, ne tik neaiškios anotacijos (ekspertas IV-1).

Vadovas turi turėti informaciją apie galimybes (ekspertas II-7).

Minėto registro (ar duomenų bazės) funkcionavimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą padėtų padaryti ne tik kokybiškesnį, bet ir viešesnį, skaidresnį. Taip pat tai leistų racionaliau panaudoti mokinio krepšelio lėšas, tinkamai pasirinkti būtent tą paslaugą, kuri konkrečiam mokytojui ir konkrečiai mokyklai yra reikalinga.

Ekspertai, atstovaujantys švietimo paslaugų teikėjams, analizuodami kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, ypač akcentuoja paties pedagogo vaidmenį planuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, pasirenkant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, vertinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę ir mokyklos vadovo vaidmenį teikiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, planuojant, įgyvendinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimą mokykloje, vertinant pokyčius ugdymo procese ir pan.

Siekiant užtikrinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę pedagogai turėtų realiai įsivertinti kvalifikacinę veiklą ir ją planuoti. Tai jie galėtų daryti su konsultanto pagalba. Beje, konsultantas, jeigu toks būtų, nors kai kur labai gerai konsultuoja patys vadovai ar kolegos, padėtų mokytojui suprasti savo vaidmenį institucijos kontekste. Tai padėtų suderinti jam individualius norus su mokyklos strateginiais tikslais (ekspertas I-1).

Mokytojas privalo išsakyti nuomonę apie renginius. Kitas klausimas – ar jam tokia galimybė sudaroma. Mes niekada neduodame pažymėjimo, kol neužpildyta vertinimo anketa. <...> mokytojai gana pasyvūs [teikdami pastabas, vertindami – tyrėjų pastaba] (ekspertas I-3).

Pedagogas turi pritaikyti įgytą patirtį, ją reflektuoti su kolegomis; nuolat vertinti savo veiklos pokyčius; mokyklos vadovai – inicijuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, planuoti, organizuoti, vertinti, stebėti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, nuolat tobulinti savo kvalifikaciją; ministerija [Švietimo ir mokslo ministerija – tyrėjų pastaba] – nustatyti prioritetus; diagnozuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius; parengti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų tiekėjų pripažinimo sistemą; stebėti ir vertinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę; parengti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo duomenų banką; koordinuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo priemones; vertinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą vykdančius lektorius (ekspertas I-4).

Panašių minčių išsako ir tie, kurie dalyvauja minėtų paslaugų teikėjų organizuojamuose kvalifikacijos tobulinimo renginiuose. Taip pat pedagogai atkreipia dėmesį į esamą problemą – formalų kokybės vertinimą.

<...> [pedagogas turi – tyrėjų pastaba] turėti galimybę įvertinti, išsakyti savo poziciją paslaugų kokybės aspektu (ekspertas II-20).

Negi rašysi kitaip [pildant vertinimo anketas – tyrėjų pastaba]. Visi vieni kitus gerai pažįsta (ekspertas II-7).

Atsiskaitome už įvykusį kvalifikacijos tobulinimo renginį. Prieš renginį susitariame, ką turėsime parvežti iš mokymų konkrečiau. Pavyzdžiui, važiuoju į seminarą ir aiškiai žinau, ką privalėsi po to padaryti (ekspertas II-16).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas iš esmės yra nauja, sudėtinga, iki šiol nerealizuota tobulinimo ir vadybos veikla. Šioje vietoje svarbu prisiminti, kad veiklos matavimo sistemos rengimas švietimo sistemoje, kaip ir kitose viešosiose organizacijose, apima tikslų ir

uždavinių, rodiklių ir siekinių nustatymą, duomenų rinkimo procedūrų parengimą, informacijos šaltinių ir išteklių, reikalingų veiklai matuoti, numatymą, atsakomybės už įvairias veiklos matavimo proceso grandis paskirstymą darbuotojams. Akivaizdu, kad kokybės užtikrinimas yra neįmanomas be nuolatinio vertinimo, įsivertinimo. Vertinant numatomos struktūrinės galimybės apžvelgti veiklą, suteikiamas grįžtamasis ryšys, užtikrinantis priimtų reikalavimų pasiekimą, institucijos veiklos tobulinimą, geresnės ugdymo/si kokybės skatinimą. Be to, kintantys ugdymo tikslai ir visuomenės požiūris į mokymą/si, naujų mokymo teorijų plėtotė suponuoja kokybinį ugdymo institucijų virsmą, skatinantį profesionaliau analizuoti kokybės gerinimo klausimus, mokslinėje literatūroje⁶⁶⁷ dažniausiai pristatomus kokybės vadybos mokslo kontekste.

Ekspertai, analizuodami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės klausimus, taip pat pabrėžia grįžtamojo ryšio ir atskaitomybės už gautas kvalifikacijos tobulinimo paslaugas vaidmens svarbą.

<...> aš metų pabaigoje norėčiau pasakyti, ką gavau (ekspertas II-2).

Mokykloje turi būti didesnė atskaitomybė už dalyvavimą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programose, po renginių. Bendruomenė turi žinoti, ko ir kas išmoko (ekspertas III-1).

Svarbu grįžtamasis ryšys su bendruomene ar metodine grupe. Sunku nustatyti, kaip pritaikė tai pamokose (ekspertas II-5).

Turi būti pasikeitimai ugdymo darbe (ekspertas I-9).

Rezultatai – vaiko gebėjimai (ekspertas III-1).

Vertinama pagal gerosios patirties sklaidą (dalinasi patirtimi, pildo segtuvą, registruoja pažymėjimus) (ekspertas III-3).

Kvalifikacijos tobulinimo procesą susieti su ugdymo proceso kokybe (ekspertas III-1).

Mokytoją reikia mokyti įsivertinti savo kompetencijas (ekspertas II-3).

667 Barczyk, C. C. (1999). *Visuotinės kokybės vadyba*. Vilnius: Eugrimas.; Vanagas, P. (2004). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija; Siems, C. (2005). *Public Target Costing*. Frankfurt am Main: Peter Lang; Kaziliūnas, A. (2006). *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras; Эванс, Д. Р. (2007). *Управление качеством*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА ir kt.

Kitas ne mažiau aktualus klausimas – pedagogų kvalifikacijos tobulinimo finansavimas. Ekspertai šiuo atveju atkreipia dėmesį į informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo finansavimo, lėšų skirstymo skaidrumo ir tikslingo jų panaudojimo išskirtinai tik pedagogų kvalifikacijai tobulinti problemas.

Mokykloje mokytojai turi žinoti, kiek yra pinigų pedagogų kvalifikacijai tobulinti asmeniškai. Jei jie nepanaudojami, tai kur nueina? Turi būti informuojama (ekspertas IV-5).

Svarbu ir mokyklos vadovų nusiteikimas dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo. Dažnai į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą žiūrima kaip į papildomą nereikalingą išlaidų šaltinį (ekspertas II-9).

Vadovai dažnai tikisi lėšų perskirstymo ir riboja dalyvavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybes (ekspertas II-10).

Turi būti užtikrinta, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo lėšos negali būti naudojamos kitiems tikslams (ekspertas IV-10).

Viena iš priemonių, padedančių užtikrinti švietimo kokybę, yra vertinimas ir įsivertinimas. Tai nėra nauji reiškiniai Lietuvos švietimo bendruomenei: instituciniu lygmeniu tai privaloma vadybinės veiklos dalimi tapo nuo 2004 / 2005 mokslo metų pradžios⁶⁶⁸. Įsivertinimo procesas svarbus ne tik dėl grįžamojo ryšio, bet ir dėl aiškių veiklos tobulinimo orientyrų. Taip pat atkreiptinas dėmesys į tai, kad pastaruoju metu švietime kokybės problemoms spręsti skiriamas ypatingas dėmesys, dažnai siejamas su vartotojų poreikių tenkinimu⁶⁶⁹. Mat vartotojas tampa svarbiausiu įvairių santykių (politinių, ekonominių, socialinių) pagrindiniu objektu, lemiančiu šių santykių kokybę, ilgaamžiškumą ir galutinį rezultatą. Minėtas procesas struktūriškai susideda iš keturių mokslinėje literatūroje minimų dalių: kokybės planavimo, kokybės valdymo, kokybės užtikrinimo ir kokybės gerinimo⁶⁷⁰. Šių procesų tikslas – nuolat pereiti į aukštesnį,

668 Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. (2002). *Valstybės žinios*. Nr. 98-4348.

669 Klimovienė, G. (2006). *Visuotinės kokybės vadybos pagrindai mokyklai*. Kaunas: Spalvų kraitė; Kaziliūnas, A. (2006). *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.

670 Jurkauskas, A. (2006). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.

veiksmingesnį valdymo lygį, šalinant nuostolius dėl prastos kokybės, planuojant ir atliekant kokybės gerinimo veiksmus. Minėtos kokybės vadybos dalys yra cikliško nuolat pasikartojančio proceso sudedamosios dalys.

Taigi akivaizdu, kad kokybės valdymui turi būti parengta aiški vertinimo metodika su labai konkrečiais instrumentais, padedančiais ne tik identifikuoti suteiktos paslaugos kokybę, bet ir diagnozuoti būsimą mokytojo profesionalumą⁶⁷¹.

*<...> būtini nacionaliniai ar regioniniai kriterijai (ekspertas I-6).
Reikia siūlomos programos kokybės vertinimo instrumento (ekspertas II-3).*

Būtina sukurti vienodą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimo instrumentą, siekiant objektyvesnio vertinimo (ekspertas I-9).

Kokybiški vertinimo kriterijai yra būtini (ekspertas II-10).

Mokyklose nėra parengtų instrumentų, kaip matuoti kokybę, o tai turėtų būti (ekspertas II-5).

<...> kokybei atskleisti būtini nacionaliniai / regioniniai kriterijai, pagal kuriuos būtų galima pamatuoti kokybę (ekspertas I-5).

Svarbu pastebėti tai, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės siekis ir bandymas jį valdyti nėra visiškai nauji reiškiniai. Kai kurie ekspertai, atstovaujantys kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančiųjų grupei, akcentavo jau esamą kai kuriuose švietimo centruose gerą patirtį.

Kvalifikacijos tobulinimo grįžtamojo modelio kūrimą inicijavo N [pavadinimas pakeistas – tyrėjų pastaba] švietimo centras. Vadinasi [tai – tyrėjų pastaba], labai svarbu ir švietimo centrams <...>. Pradėjo centrai – iš apačios (ekspertas III-2).

Švietimo centrai turi jau nusistovėjusias anketas, kurias pildo renginio dalyviai (ekspertas I-3).

671 Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

Analizuodami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginių kokybės klausimus, ekspertai atkreipė dėmesį į lektorių kompetenciją, pateikiamos medžiagos aktualumą ir renginių atitiktį pedagogų poreikiams. Labai dažnai ekspertai pažymėdavo, kad tai ypač svarbūs kvalifikacijos tobulinimo renginio kokybės kintamieji.

Labai svarbus vertinimo momentas – programos lektorius (ekspertas I-8).

<...> svarbu lektoriaus asmenybė <...>. (ekspertas II-14).

<...> lektoriaus meistriškumas <...>. (ekspertas II-5).

<...> lektoriaus dalykinė kompetencija <...>. (ekspertas II-16).

<...> kai gauni visus atsakymus, nereikia jų ieškoti kituose seminaruose (ekspertas II-11).

Pateikiamos medžiagos aktualumas, patrauklumas, prieinamumas ir reali nauda ugdymo procese (ekspertas II-12).

<...> ar atitinka dalyvių poreikius (ekspertas I-2).

<...> ar medžiaga pritaikoma praktikoje (ekspertas I-1).

Kai kurie ekspertai pažymėjo, kad kvalifikacijos tobulinimas iš esmės yra pačios mokyklos atsakomybė.

Mokykla turi savo vertinimo instrumentus [kvalifikacijos tobulinimo kokybei vertinti – tyrėjų pastaba] (ekspertas III-2).

Yra savianalizės formos, kurioms esant įsivertinama. Tuo remiantis planuojama kitų metų veikla (ekspertas I-6).

Kokia forma mokykla vertina – tai mokyklos vadovo reikalas (ekspertas IV-2).

Mokyklos kasmet atlieka įsivertinimą [mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas – tyrėjų pastaba]. Ten [tarp mokyklos veiklos įsivertinimo rodiklių – tyrėjų pastaba] yra vertinami ir kvalifikacijos klausimai (ekspertas III-5).

Be minėtų atsakomybės sričių, keli ekspertai dalindamiesi savo gerąja patirtimi siūlo organizuoti metinius pokalbius su darbuotojais, kurie padeda ir save įsivertinti, ir gautas paslaugas įvertinti.

Kiekvienais metais direktorius kviečiasi pokalbio, o atsiskaitome pavasarį – tai yra labai gerai nemotyvuotiesiems, įsivertinti yra puiku (ekspertas IV-4).

Man atrodo, kad nereikia prisirišti prie vieno renginio vertinimo, reikia dėmesį skirti metiniam pokalbiui, nes kompetenciją tobulinu visus metus, po metų aš jau galiu vertinti; kiekvieno atskiرو darbelio vertinimas nėra tikslingas (ekspertas II-13).

Kaip pažymi V. Vaicekauskienė⁶⁷², švietimo kokybės užtikrinimas arba laidavimas – visuma priemonių, skirtų pageidaujamai (sutartai, nustatytai) švietimo kokybei pasiekti ir švietimo tobulinimui skatinti; taip pat švietimo kokybės stebėsenos, vertinimo, palaikymo, tobulinimo procesas, todėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas – atskirų pastarojo komponentų ir jų tarpusavio ryšių tyrimas siekiant nustatyti, kiek vertinami objektai atitinka kokybės sampratą ir kokybės reikalavimus. Vadinas, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimas yra savotiškas kvalifikacijos tobulinimo paslaugų tyrimas, siekiant nustatyti paslaugos atitiktį, kvalifikacijos tobulinimo paslaugos atitiktį keliamiems reikalavimams vertinant individo, įstaigos, steigėjo, valstybės lygmenimis.

Kaip jau buvo minėta, visos organizacijos, siekiančios kokybės, privalo analizuoti ir tobulinti savo veiklą. Mokslinėje literatūroje⁶⁷³ aprašomi įvairūs vertinimo ir tobulinimo principai, būdai, metodai ir sąlygos. Yra žinoma, kad ugdymo kokybei realizuoti būtinas nuolatinis vertinimas, ku-

672 Vaicekauskienė, V. (2009). Švietimo priežiūra: kontroliuoti negalima pasitikėti. *Švietimo problemų analizė*, Nr. 9 (37). P. 12.

673 Targamadzė, V. (2001). *Švietimo vadyba: efektyvumas, struktūra, valdymas, strategija, konfliktai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla; Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija; Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla; Puškorius, S. (2004). *Veiklos auditas*. Vilnius: MRU Leidybos centras; Sergiovanni, T. J. (2005). *Vadovavimas: ką tai reiškia mokykloms?* Vilnius: Garnelis; Foster, S. T. (2007). *Managing Quality: Integrating the Supply Chain*. Brigham Young University. Pearson Prentice Hall ir kt.

rio metu surinktų duomenų sankaupa ir naudojimo sritys tiesiogiai daro įtaką veiklai, į kurią atsižvelgiama planuojant, tobulinant.

Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese dažnai užtikrinamas kokybiškas programos parengimas, tačiau nesant grįžtamojo ryšio apie programų vykdymo kokybę, negalima sakyti, kad užtikrinama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso kokybė. Be to, atliktas tyrimas parodė, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese atpažinti klasikinių kokybės fazių – kokybės planavimo, kokybės valdymo, kokybės užtikrinimo ir kokybės gerinimo – faktiškai neįmanoma, ir tai leidžia teigti, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vadyba yra nesisteminga.

Dalinės išvados

Ekspertai palankiai vertina naujų kvalifikacijos formų –besimokančių mokyklų tinklų, stažuotojų, ugdomojo konsultavimo, supervizijos, kolegialaus mokymosi plėtrą. Sukūrus naujas kvalifikacijos tobulinimo formas būtų skatinamas paties pedagogo ir mokyklos aktyvus įsitraukimas į kvalifikacijos tobulinimą. Pripažįstama, kad siekiant šių formų plėtros būtina kuo platesnė tokių formų sklaida, individualizuota pagalba pedagogams ir papildomų lėšų šioms formoms diegti ir palaikyti mokyklose numatymas.

Pažymėtina, kad pedagogas savo karjeros planavimo, realizavimo ir vertinimo procese turi tapti aktyviu dalyviu, pokyčių iniciatoriumi. Siekiant įgalinti pedagogą valdyti savo karjerą ir užtikrinant pedagogų karjeros proceso kokybę, būtina aktualizuoti kolegų, metodinių tarybų, dalykininkų asociacijų ir steigėjo vaidmenį.

Vienas svarbiausių perėjimo iš vienos karjeros stadijos į kitą rodiklių – pedagogo kompetencijų tobulinimas ir kaita. Todėl atestacijos procedūra turi būti siekiama įvertinti ne tik turimas pedagogo kompetencijas, bet ir nubrėžti tolesnio tobulėjimo gaires. Tik užtikrinant ilgesnį pedagogo veiklos stebėjimą, daug laiko skiriant pamokoms, bendravimui su mokiniais ir kolegomis, asmeninei refleksijai apie mokinių mokymąsi ir mokymą, būtų galima užtikrinti atestacijos procedūrų kokybę.

Siekiant įgyvendinti numatytus pokyčius pedagogo karjeros procese būtina išryškinti kiekvienos kvalifikacinės kategorijos pedagogo funkcijas pagal atskiras kvalifikacines kategorijas. Tam būtina iš esmės tobulinti galio-

jančius norminius dokumentus: mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) veiklos atestaciniuose nuostatuose, veiklos vertinimo kriterijuose ir procedūrose turi būti aiškiai išskirti kriterijai ir požymiai, nustatytos kompetencijų ribos, funkcijos, apibūdinančios kvalifikacines kategorijas.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas iš esmės yra nauja, sudėtinga, ne iki galo realizuota vadybos ciklo dalis. Egzistuojantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesas dažnai yra fragmentiškas, formalus. Siekiant užtikrinti teikiamų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, yra svarbu ne tik forma ir proceso formalizavimas, išankstinė akreditacija, bet ir nuolatinė, metodiška ir metodologiškai pagrįsta proceso priežiūra. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese dažnai užtikrinamas kokybiškas programos parengimas, tačiau nesant grįžtamojo ryšio apie programų vykdymo kokybę, negalima laikyti, kad yra užtikrinama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso kokybė.

Viena iš priemonių, padedančių užtikrinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę, yra šio proceso vertinimas ir įsivertinimas. Kokybės valdymui turi būti parengta aiški vertinimo metodika su labai konkrečiais instrumentais, padedančiais ne tik identifikuoti suteiktos paslaugos kokybę, bet ir diagnozuoti būsimą mokytojo profesionalumą. Ekspertai akcentuoja būtinybę vykdyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų realizavimo stebėseną, parengtą pagal aiškiai (ne formaliai) veikiantį pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų duomenų registrą, kuriame turi būti visa svarbiausia informacija apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programą. Minėto registro (ar duomenų bazės) funkcionavimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą padėtų padaryti ne tik kokybiškesnį, bet ir viešesnį, skaidresnį.

Ekspertai atkreipia dėmesį į nacionalinio lygmens institucijos, atsakingos už pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, vaidmenį nustatant kvalifikacijos tobulinimo kryptis, kontroliuojant kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę ir vykdant minėtų paslaugų teikėjų ir jų teikiamų paslaugų priežiūrą. Be to, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas susijęs ir su pedagogų kvalifikacijos tobulinimo finansavimu. Ekspertai atkreipia dėmesį į informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo finansavimo, lėšų skirstymo skaidrumo ir tikslingo jų panaudojimo išskirtinai tik pedagogų kvalifikacijai tobulinti problemas.

IŠVADOS

1. Europos Sąjungos švietimo politika orientuota į kokybę ir efektyvumą, todėl mokytojo profesinis tobulinimasis yra būtinybė. Siekiant veiksmingo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo Europos Sąjungos Komisija pasisako už įvairių švietimo institucijų bendradarbiavimą ir partnerystę, skatinant mokytojus mokytis iš kolegų, aukštųjų mokyklų dėstytojų, profesionalių lektorių, atstovaujančių įvairioms organizacijoms (net ir už švietimo sistemos ribų), ir mokantis darbo vietoje, nes ten yra palankiausias sąlygos analizuoti savo darbo praktiką, poreikius, galimybes, stebėti kolegų darbą, dalintis patirtimi ir pasiūlymais profesinei veiklai tobulinti. Europos Sąjungos dokumentų analizė ir atvejo tyrimai rodo, kad nėra visuotinai pripažįstamo ir rekomenduojamo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio, jo pasirinkimas priklauso nuo konkrečios šalies situacijos, poreikių, tradicijų ir yra kintantys, atsižvelgiant į laikotarpio ypatumus, švietimo politiką, pedagogų lūkesčius ir pageidavimus.

2. Strateginiuose šalies dokumentuose įtvirtintas siekis optimizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, siekiant užtikrinti švietimo plėtotės kokybę. Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimas – visiškai atvira sistema, kurią reguliuoja tik finansavimo galimybės ir kokybės reikalavimai. Šalyje veikia platus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įstaigų tinklas, kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikimas organizuojamas, vykdomas ir koordinuojamas nacionaliniu, savivaldybės ir institucijos lygmenimis. Esama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situacija vertinama gerai dėl suformuotos švietimo centrų sistemos ir didesnio atsakomybės ir taip pat veiklos spektro priskyrimo vietos lygmeniui.

Nors iš esmės nuolatinio kvalifikacijos tobulinimo funkcija yra decentralizuota – perleista savivaldybių švietimo centrams, kitoms organizacijoms, tačiau Švietimo ir mokslo ministerijai išlieka prioritetų nustatymo, lėšų paskirstymo funkcijos. Svarbiausios institucijos, vykdančios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo funkcijas savivaldybės lygmeniu, yra švietimo centrai, kurie atlieka poreikių tyrimus, organizuoja kvalifikacijos tobulinimą ir perkvalifikavimą, sudaro sąlygas

gerosios patirties sklaidai. Savivaldybės lygmeniu pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ir vykdymo funkcijas atlieka kiti centrai, aukštosios mokyklos ir jų padaliniai.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą vykdančių specialistų specialiai šiai veiklai (išskyrus išimtinius atvejus) nėra rengiama. Reikalavimai, keltiami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančių specialistų kvalifikacijai, apibrėžiami užsakovo kiekvienu konkrečiu atveju užsakant paslaugą.

Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimas – kvalifikacijos tobulinimo paslaugų tyrimas, siekiant nustatyti paslaugos atitiktį ir kvalifikacijos tobulinimo paslaugos atitiktį keliams reikalavimams, vertinant individo, įstaigos, steigėjo, valstybės lygmenimis. Nustatyta, kad planuojamas vertinimas vykdomas akredituojant programas, formuojamo vertinimo apraiškų, analizuojant oficialiai pateiktą informaciją – neaptikta, dažniausiai taikomas apibendrinamasis vertinimas, kuris grindžiamas kvalifikacijos tobulinimo renginių dalyvių reakcija.

3. Sukurti du kokybiniai funkciniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliai atliepia mokslinės literatūros analizės metu išryškintas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kryptis, rodančias centralizavimo ir liberalizacijos tendencijas. Kuriant deleguotos atsakomybės modelį išryškintos nacionalinių, regioninių, institucinių ir individualių prioritetų dermės galimybės, remiamasi prielaida, kad hierarchiškai aukščiau esantis lygmuo yra tikslus ir vertybes perduoda hierarchiškai žemiau esantiems. Pagrindinis priimtą atsakomybės modelio principas – mokytojas ir mokykla, kurie derindami individualius ir institucinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius prisiima visą atsakomybę už nuolatinį, tęstinį profesinį tobulinimą(si). Šis modelis grindžiamas laisvu apsisprendimu (kiekvieno mokytojo ir mokyklos, kaip organizacijos) bei individualių ir organizacinių poreikių dermės ir balanso siekimu. Modeliuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesus parodyti tiek materialūs procesai ir elementai, kurie jau pasireiškia vykstančio pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginių metu, tiek idealūs – kurie gali vykti, jei bus išpildytos tam tikros sąlygos. Modeliuose išryškinta pedagogų kvalifikacijos tobulinimo elementų sąveika per struktūrinius ir funkcinis, priežasties ir pasekmės ryšius, remiamasi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vadybiniais procesais ir jų valdymu.

4. Šiuolaikinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius atliepia naujų kvalifikacijos tobulinimo formų, pagrįstų kolegialaus mokymosi, savipagalbos, ugdomojo konsultavimo, mokymosi per patirtį nuostatomis, plėtra. Siekiant įgalinti pedagogą valdyti savo karjerą ir užtikrinant pedagogų karjeros proceso kokybę šio proceso pagrindu laikytinas pedagogų kompetencijų tobulinimas ir kaita. Pedagogo asmeninės karjeros planavimo ir valdymo procese būtina užtikrinti permanentinę individualizuotą pagalbą. Teikiamų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę užtikrina nuolatinis kvalifikacijos tobulinimo proceso vertinimas ir įsivertinimas ir funkcionuojanti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų stebėseną. Kokybiško, viešo ir skaidraus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso prielaida sukurtas ir plėtojamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų duomenų registras. Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės stebėseną būtina vykdyti instituciniu, regioniniu ir nacionaliniu lygmenimis.

5. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo perspektyvos siejamos su aiškos vadybinės sistemos kūrimu ir tvariu funkcionavimu, kur pagrindinis objektas ir subjektas yra mokytojas, turintis aiškiai nurodytas teises ir pareigas. Aktualiausia ir mažiausiai sąnaudų reikalaujanti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo perspektyva siejama su esamų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo stiprybių (decentralizuota finansavimo sistema, platus paslaugų prieinamumo ir tiekėjų įvairovės tinklas, kvalifikacijos tobulinimo formų įvairovė, projektų ir programų gausa, sukurta lektorių sertifikavimo sistema ir pradedančiojo mokytojo standartai ir pan.) ir galimybių (pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojančių dokumentų aiškumas, paprastumas ir dermė tarpusavyje, su strateginiais švietimo kaitą reglamentuojančiais dokumentais, su tobulinamais pedagogo profesijos kompetencijų standartais ir pan.) stiprinimu eliminuojant ar minimizuojant galimas silpnybes (aiškaus vadybinio modelio stoka, formalizuota veikla, orientacijos į rezultatą klasės ir mokyklos lygmeniu stoka, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso dalyvių tikslų ir prioritetų dermės nebuvimas, aktualios, išsamios ir kokybiškos informacijos prieinamumo stoka, individualių pedagogo ir mokyklos poreikių dermės trūkumas ir pan.) ir grėsmes (strateginių nuostatų ir jų įgyvendinimo kokybės vertinimo formalizavimas, koordinacijos tarp paslaugų tiekėjų nebuvimas,

išskirtinis orientavimasis į paslaugos ekonominius rodiklius ignoruojant mokymo individualizavimo principą, pedagoginių kompetencijų vertinimo formalizavimas ir pan.). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra integrali mokyklos veiklos kokybės tobulinimo proceso, siekiant švietimo kokybės, dalis.

SANTRAUKA

Šiuolaikinėje visuomenėje vyksta nuolatiniai intensyvūs socialinio, ekonominio ir organizacinio gyvenimo pokyčiai. Mokymasis, tobulėjimas yra būdingas visai veiklai, kuria užsiima žmogus. Greitai besikeičiančiame pasaulyje mokyklose, kaip ir kitose visuomenės gyvenimo srityse, kyla naujų problemų, kurioms išspręsti pedagogams dažnai nepakanka formaliųjų studijų metu įgytų kompetencijų. Pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekstas sukuria naują pedagogo veiklos erdvę, kurioje jis turi imtis naujų, neįprastų vaidmenų ir kurioje keičiasi tradicinių vaidmenų pobūdis ir ribos. Įsigali naujoji edukacinė paradigma, akcentuojanti mokymąsi kaip visą gyvenimą trunkantį procesą, kuris suprantamas kaip veikla, kurioje žmogus plėtoja ir vysto savo kompetencijas. Šiame kontekste kinta ir švietimo sistemos, mokyklos ir pedagogų veiklos situacija.

Mokyklos organizacinės struktūros pokyčiai, bendras sprendimų priėmimas, pastangos skatinti aktyviau dalyvauti tėvus ir bendruomenę – visa tai verčia švietimo darbuotojus naujai pažvelgti į tai, kaip jie turi atlikti savo darbą, apmąstyti darbovietės kultūrą. Kad pedagogai galėtų perprasti ir sėkmingai imtis naujų vaidmenų, visų lygmenų švietimo darbuotojams būtinas kvalifikacijos tobulinimas.

Pripažįstant profesinio tobulinimosi reikšmę, visgi susirūpinimą kelia profesinio tobulinimosi kokybė ir veiksmingumas. Todėl klausimai – kaip gerai organizuoti kvalifikacijos tobulinimo procesą, kad jis būtų veiksmingas, kiek būtina šį procesą reglamentuoti ir ar iš viso būtina – aktualūs ne vienam švietimo srities darbuotojui.

Nors tyrimų, kuriuose vienu ar kitu aspektu analizuojamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, per pastarąjį dešimtmetį nestokojama, tačiau išsamaus ir vientiso tyrimo, kurio pagrindu būtų modeliuojama Lietuvos

pedagogų kvalifikacijos tobulinimo perspektyva – nėra. Ši mokslo studija – bandymas, įvertinus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situaciją Lietuvoje ir atsižvelgiant į tarptautinę patirtį, konstruoti Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį.

Probleminiai klausimai: koks yra realus pedagogų kvalifikacijos tobulinimas Lietuvoje? Kaip Lietuvoje modeliuojamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas? Kokios yra pedagogų kvalifikacijos tobulinimo praktikos pasaulyje? Koks galėtų būti realus, mokslškai pagrįstas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis Lietuvoje?

Objektas – pedagogų kvalifikacijos tobulinimas.

Tikslas – atskleisti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo, atliepančio mokymosi visą gyvenimą nuostatas, perspektyvas.

Uždaviniai:

1. Aprašyti užsienio šalių patirtį siekiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo.
2. Apžvelgti pastarojo dešimtmečio pedagogų kvalifikacijos tobulinimo būklės kaitą Lietuvoje.
3. Sukurti galimus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius.
4. Įvertinti galimas galimybes ir grėsmes siekiant realizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kaitos modelius.
5. Išryškinti aktualiausias pedagogų kvalifikacijos tobulinimo perspektyvos gaires.

Atsižvelgiant į tai, kad kokybiniai tyrimai pasižymi didesnėmis gautų tyrimo duomenų interpretacinėmis galimybėmis nei kiekybiniai tyrimai, siekta vadovautis trianguliacijos principu, t. y. reiškinio pažinimui tirti taikyti tarpusavyje skirtingus metodus, siekiant išvengti gautų tyrimo rezultatų spekuliatyvumo arba angažuotumo. Todėl pirmiausia (2011 m. balandžio–gegužės mėn.) buvo atlikta Lietuvoje vykdytų tyrimų rezultatų metaanalizė, leidusi išryškinti pagrindinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kliuvinius. Vėliau buvo pradėta analizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo aplinka, kurios daugiadimensė analizė (vykusi 2011 birželio–rugsėjo mėn.) leido įvertinti teisinę, ekonominę, politinę aplinką. Tuo pačiu metu vyko ir užsienio šalių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelių ir mokslinės literatūros lyginamoji analizė, padėjusi surasti svarbiausius galimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio kūrimo prin-

cipus ir prielaidas. Tai vėliau leido taikyti modeliavimo metodą kuriant galimus, kontekstualius Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius. Kitame tyrimo etape (2011 m. spalio–lapkričio mėn.) organizuoti 47 pusiau struktūruoti ekspertiniai interviu (Vilniuje, Kaune, Marijampolėje, Klaipėdoje, Telšiuose ir Panevėžyje), kuriuose dalyvavo 10 atskirų Lietuvos regionų specialistų, teikiančių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas (paslaugos teikėjai), 20 pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginių dalyvių pedagogų (paslaugos gavėjai), 7 švietimo politikai, susiję su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, ir 10 pedagogų atstovų (profesinių ir pedagoginių dalykinių asociacijų atstovai), siekiant įvertinti sukurtus ir teoriškai pagrįstus galimus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius.

Nauja mokymosi paradigma kelia naujus reikalavimus mokytojui: gebėjimą dirbti įvairioje mokymosi aplinkoje, naujų idėjų skleidimą, žinių ir laimėjimų vertinimą, informacinio raštingumo poreikį ir kita. Pedagogams kyla būtinybė tobulinti mokymosi visą gyvenimą kompetenciją, ugdyti informacinius gebėjimus ir veržliai sutikti naujus švietimo kaitos iššūkius.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuoja Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai (2007). Dokumente nustatyta, kad kvalifikacijos tobulinimo tikslas yra „sudaryti sąlygas ir skatinti valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovus, jų pavaduotojus ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjus, mokytojus, pagalbos mokiniui specialistus įgyti ir plėtoti savo kompetencijas siekiant užtikrinti aukštą švietimo kokybę“.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012) pateikiama šiuolaikinė pedagogų kvalifikacijos tobulinimo samprata. Koncepcijoje pažymima, kad „kvalifikacijos tobulinimas turi būti suvokiamas ir įgyvendinamas kaip organizacinių, finansinių ir pedagogų bendradarbiavimą skatinančių priemonių visuma, suteikianti kiekvienam pedagogui darbo metu galimybes įsivertinti profesinę veiklą, planuoti profesinį tobulinimąsi, įsisavinti naują medžiagą, kūrybiškai išbandyti naujus metodus bei įrangą“.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo funkcijos turinį iš esmės lemia strateginiai šalies ir tarptautiniai dokumentai. Tikslas – tobulinti švietimo

sektoriaus darbuotojų kvalifikaciją įtvirtintas Lietuvos valstybinės raidos strategijoje (2002). Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatoje nurodoma, kad siekiant užtikrinti švietimo plėtotės kokybę, vienas iš uždavinių – atnaujinti mokytojų rengimą ir darbą. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas kaip pagrindinis Lietuvos švietimo veiksnys pažymimas Valstybinės švietimo 2013– 2022 metų strategijos projekte.

Nacionalinėje Lisabonos strategijos įgyvendinimo programoje (2005) numatoma tobulinti švietimo įstaigų pedagoginio personalo kvalifikaciją. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2008) teigiama, kad svarbu sudaryti mokytojams galimybes nuolat įvairiapusiškai tobulintis.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas kaip švietimo kokybės veiksnys akcentuojamas visuose strateginiuose Europos Sąjungos Tarybos dokumentuose, kuriuose suformuluotas valstybės narėms artimiausias strateginis tikslas– suteikti mokytojams nuolatinio profesinio tobulinimosi galimybę ir daug dėmesio skirti tęstinio pedagogų profesinio tobulinimosi kokybei gerinti.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tikslas orientuotas į siekį užtikrinti aukštą švietimo kokybę, suvokiant ir įgyvendinant tai kaip organizacinių, finansinių ir pedagogų bendradarbiavimą skatinančių priemonių visumą. Tai visiškai atvira sistema, kurią reguliuoja tik finansavimo galimybės ir kokybės reikalavimai, reglamentuojami kaip: neformaliojo suaugusiųjų švietimo dalis, pagalbos mokyklai ir pedagogui funkcija ir pedagogo teisė ir prievolė.

Lietuvoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimą įvairiais aspektais reglamentuoja nacionaliniai teisės aktai, kurie sudaro prielaidas nuolatiniam ir tęstiniam kvalifikacijos tobulinimui. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sritį reglamentuojančių dokumentų, viešai prieinamų institucijų programų analizė rodo, kad kvalifikacijos tobulinimas suvokiamas ir įgyvendinamas kaip organizacinių, finansinių ir pedagogų bendradarbiavimą skatinančių priemonių visuma, suteikianti kiekvienam pedagogui darbo metu galimybes įsivertinti profesinę veiklą, planuoti profesinį tobulinimąsi, įsisavinti naują medžiagą, kūrybiškai išbandyti naujus metodus ir įrangą.

Nustatyta, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimą organizuoja ir vykdo Švietimo ir mokslo ministerija, aukštosios mokyklos, Ugdymo plėtotės centras ir kitos Švietimo ir mokslo ministerijai pavaldžios institucijos,

savivaldybių administracijos, kvalifikacijos tobulinimo institucijos (švietimo centrai, tęstinių studijų institutai ir kt.) ir laisvieji mokytojai, turintys teisę vykdyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas. Nors iš esmės nuolatinio kvalifikacijos tobulinimo funkcija yra decentralizuota – perleista savivaldybių švietimo centrams, nevyriausybinėms organizacijoms, tačiau Švietimo ir mokslo ministerijai išlieka prioritetų nustatymo, lėšų paskirstymo funkcijos. Svarbiausia už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos formavimą ir koordinavimą atsakinga Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliota institucija yra Ugdymo plėtotės centras. Kitos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos institucijos turi teisę, pareigą ir atsakomybę tirti ir analizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos poreikius; rengti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos programas ir organizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos renginius.

Profesinių kompetencijų tobulinimo ir ugdymo paslaugas teikiantys universitetų padaliniai organizuoja ir plėtoja įvairių sričių specialistų profesinės kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo paslaugas, todėl mokytojų kvalifikacijos tobulinimas apima tik dalį šių centrų veiklos, o juose teikiamos paslaugos įvairuoja tiek pagal programų pobūdį, tiek pagal jų pasiūlos gausą. Reikia pažymėti, kad faktiškai visuose universitetų centruose inicijuojamas kvalifikacijos tobulinimo programų rengimas, šioje veikloje stengiantis sujungti ir akademinę, ir mokyklų bendruomenę.

Studijos autorių nuomone, aukštosios mokyklos kol kas nėra išnaudojusios joms palankių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso nišų – ypač akcentuotinas bendradarbiavimo su pedagogais ir mokyklomis, tarpusavio profesinių mainų ir lygiavertės partnerystės plėtojimas, dalyvavimas kuriant regioninių švietimo organizacijų bendradarbiavimo tinklus;

Pasitelkiant aukštųjų mokyklų mokslinį potencialą turėtų būti atliekami kvalifikuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikių ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės tyrimai – ši su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu susijusi funkcijų sritis taip pat turėtų būti stiprintina; Švietimo ir mokslo ministerijos įgaliotos institucijos, siekdamos pagerinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės stebėseną, turėtų inicijuoti bendradarbiavimo projektus, apimančius aukštųjų mokyklų ir kitų mokslo institucijų mokslinį potencialą.

Visgi tyrimai rodo, kad egzistuojanti pedagogų kvalifikacijos sistema pedagogų lūkesčius atitinka tik iš dalies. Siekiant užtikrinti pedagogų kva-

lifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, būtina sukurti šių paslaugų kokybės vertinimo mechanizmą, orientuotą į įgyjamų kompetencijų vertinimą.

Specialistai, teikiantys pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas, rengiami pagal Lietuvos Respublikos Vyriausybės patvirtintas ir akredituotas šių specialistų (aukštųjų mokyklų dėstytojai, mokytojai, švietimo vadybininkai) rengimo programas ir vadovaujantis šių specialistų rengimo reikalavimais, apibrėžtais atitinkamuose norminiuose dokumentuose.

Nustatyta, kad daugiausia pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų / seminarų rengia mokytojai praktikai ir dalykų mokytojai. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą vykdančių specialistų rengimas specialiai šiai veiklai (išskyrus išimtinius atvejus) nėra vykdomas. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančių specialistų kvalifikacijos reikalavimai apibrėžiami užsakovo, kiekvienu konkrečiu atveju užsakant paslaugą.

Dabartinė pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situacija vertinama gerai dėl suformuotos švietimo centrų sistemos ir didesnio atsakomybės, taip pat ir veiklos spektro priskyrimo vietos lygmeniui. Neigiami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situacijos vertinimo aspektai siejami su menka kvalifikacijos tobulinimo renginių kokybės kontrole, nesutampančiais mokytojų ir mokyklos administracijos interesais, ne visada tikslingai panaudojamomis kvalifikacijai tobulinti skirtomis lėšomis.

Dažniausi reikalavimai, keliami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančio specialisto kvalifikacijai, – ne mažesnis kaip magistro kvalifikacinis laipsnis (srities, kurioje organizuojami kursai) dalyvavimo tobulinant pedagogų kvalifikaciją patirtis. Lektorių pakvietimą lemia tematika, lektoriaus kvalifikacija, klientų pageidavimai, rekomendacijos ir dalyvavusiųjų atsiliepimai.

Švietimo centrų, organizuojančių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo renginius, duomenimis, kvalifikacijos tobulinimo dalyviai labiausiai pageidauja pedagogų praktikų, išmanančių praktinius analizuojamo dalyko aspektus.

Ekspertai, dalyvavusieji tyrime, turi aiškią nuomonę apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situaciją, nors vertina ją nevienareikšmiškai. Didesnė dalis kaip teigiamą veiksnį nurodo suformuotą švietimo centrų sistemą. Pati sistema matoma kaip daugiau ar mažiau vienodų vienetų darinys, formaliai veikiantis kaip vadybos tinklas, skirtas teikti pedago-

gams kvalifikacijos tobulinimo paslaugą. Atskirų centrų veikla nėra vertinama kaip sistemiškas ar koordinuotai veikiantis darinys. Apibūdinama tik atskirų konkrečių centrų, su kurias sieja individuali asmeninė patirtis, veikla. Tai, viena vertus, nurodo, kad sistema iš tiesų decentralizuota ir turi galimybes veikti pagal konkretų vienos ar kitos savivaldybės mokyklų bendruomenės poreikį. Kita vertus, tai liudija, kad centrų veikla yra tiek skirtinga ir nelygiavertė, kad kalbėti apie skirtingų savivaldybių mokyklų bendruomenių pilnavertį bendradarbiavimą aktyviai dalyvaujant šiems centrams yra gerokai per anksti.

Teoriškai decentralizavimas vertinamas pozityviai dėl suvokto didesnio atsakomybės, taip pat ir veiklos spektro priskyrimo vietos lygmeniui. Tačiau retas respondentas galėjo nurodyti konkrečias šių centrų veiklas, kurios praktiškai atlieptų jiems priskiriamus lūkesčius. Dažniausiai šios įstaigos matomos kaip informaciją apie pasiūlą susisteminančios ir mokyklų bendruomenėms pateikiančios, kiek rečiau, kaip konkrečius renginius organizuojančios organizacijos.

Paanalizavus kvalifikacijos tobulinimą vykdančių institucijų atsakomybę nustatyta, kad už kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę atsakomybę galima išskirstyti į keturis lygmenis: nacionalinį, regioninį, institucinį paslaugos teikėjo, institucinį paslaugos gavėjo. Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybės vertinimas yra šių paslaugų tyrimas, siekiant nustatyti kvalifikacijos tobulinimo paslaugos atitiktį keliamiems reikalavimams vertinant individo, įstaigos, steigėjo, valstybės lygmenimis.

Nustatyta, kad siekiant užtikrinti vykdomų programų kokybę, programos akredituojamos. Akredituotų institucijų įvertintos institucinio lygio programos prilyginamos akredituotoms programoms. Institucinio lygio programos vertinamos pagal akredituotos institucijos patvirtintą Programų vertinimo tvarką. Institucija įvertintas institucinio lygio programas teikia centrui registruoti. Programos, vykdomos ne Lietuvos Respublikos teritorijoje, negali būti prilyginamos akredituotoms programoms ir turi būti teikiamos centrui akredituoti apraše nustatyta tvarka. Visas ne Lietuvoje vykdomas programas akredituoja centro parinkti ekspertai.

Analizuojant kvalifikacijos tobulinimo realizavimo kokybės vertinimą, nustatyta, kad planuojamas vertinimas vykdomas akredituojant programas, o formuojamo vertinimo apraiškų, analizuojant oficialiai pateiktą in-

formaciją, neaptikta, dažniausiai taikomas apibendrinamasis vertinimas, kuris remiasi kvalifikacijos tobulinimo renginių dalyvių reakcija.

Siekiant įvertinti kiekvieno mokytojo kvalifikacijos kaitą kvalifikacijos tobulinimo kursų metu, turėtų būti sukurtas ir įdiegtas mechanizmas, nustatantis kvalifikacijos tobulinimo kursų įtaką mokytojo darbo rezultatams.

Kokybė ir efektyvumas yra du pagrindiniai raktiniai žodžiai, apibrėžiantys bendrą Europos Sąjungos švietimo politiką ir pagrindinius šio laikotarpio uždavinius. Tai gana ambicingi ir nelengvi uždaviniai, turint galvoje keliamus reikalavimus mokytojams. Neužtenka vien gerai išmanyti dėstomą dalyką ir turėti pedagoginių ir psichologinių žinių. Iš mokytojų reikalaujama gebėti dirbti įvairioje kultūrinėje (ir daugiakultūrinėje) aplinkoje, lanksčiai reaguoti ir prisitaikyti prie pokyčių, individualizuoti ir diferencijuoti ugdymo turinį, atlikti įvairias socialines funkcijas (profesijos konsultanto, konfliktų sprendimo ir mediacijos, kt.).

Dirbant mokytoju visą gyvenimą trunkantis mokymasis ir profesinis tobulėjimas yra nebe siekiamybė, bet būtinybė. Tai deklaruojama daugiau nei 20-ye Europos šalių. Mokytojai turi daug ir įvairių galimybių tobulėti – mokytis kasdienėje darbo aplinkoje, naudotis profesine literatūra, bendradarbiauti su kolegomis ir mokytis iš jų, dalyvauti kursuose, seminaruose, tęsti studijas aukštesiose mokyklose ir kt. Tačiau ne visose šalyse ta būtinybė yra įteisinta, kaip oficiali, formali prievolė. Pavyzdžiui, Nyderlanduose, Švedijoje, Islandijoje ir Norvegijoje tai yra palikta laisvam mokytojų pasirinkimui. Ispanijoje, Liuksemburge, Lenkijoje, Portugalijoje, Slovėnijoje ir Slovakijoje taip pat nėra prievolės kelti kvalifikaciją, tačiau nuolatinis tobulėjimas tiesiogiai susijęs su profesine karjera, įskaitant ir atlyginimo augimą.

Mokytojai visoje Europoje susiduria su labai panašiomis profesinės karjeros problemomis. Pradedantiejiems reikia patyrusių mokytojų, mentorių paramos dėstant konkretų dalyką, dirbant su klase, mokyklos administracijos pagalba reikalinga siekiant perprasti mokyklos vidaus gyvenimo taisykles, normas, tradicijas, bendradarbiavimą su kolegomis ir tėvais.

Nors manoma, kad tradicinės profesinio tobulinimo formos – seminarai, kursai aukštesiose mokyklose yra šiek tiek pabodę, tačiau ne forma, bet mokymosi trukmė turi lemiamos reikšmės mokytojų profesiniam to-

bulėjimui. Ji turi būti pakankama, kad būtų galima ne tik įgyti naujų žinių, bet ir jas išbandyti praktiškai, ir apmąstyti naują praktiką. Kai profesinio tobulinimo veikloje dalyvauja ne pavieniai mokytojai, o jų grupės ar net visa mokyklos bendruomenė, sulaukiama geresnių rezultatų ir ilgalaikio poveikio. Prie jo neabejotinai prisideda ir mokymosi pasiūlos bei paklausos dėmė, nes tada mokytojai yra tikrai įsitraukę į mokymosi procesą, jo metu gautas žinias, įgūdžius taiko tiesioginiame darbe, patys ieško informacijos, tyrinėja, bando, kuria. Nei viena Europos Sąjungos šalis nėra griežtai nustačiusi kurios nors vienos konkrečios vietos mokytojų kvalifikacijai tobulinti. Pirmenybė teikiama ne konkrečiai vietai ar institucijai, bet paslaugos kokybei.

Tyrimu nustatyta, kad Suomija pasitiki savo mokytojais, vertina švietimą, tačiau tuo pačiu metu kelia jiems aukštus reikalavimus. Todėl mokytojų pradinis rengimas ir tolesnis jų tobulinimas laikomas labai atsakingu ir svarbiu. Tiek patys mokytojai, tiek jų darbdaviai, profesinės sąjungos, kvalifikacijos kėlimo programų ir kursų rengėjai bei vykdytojai yra suinteresuoti profesinio tobulinimo kokybe ir efektyvumu.

Airijoje išskiriamos dvi kvalifikacijos tobulinimo sampratos. Pirmoji, siauroji, akcentuoja į užimtumą, orientuotą į mokymosi – kvalifikacijos tobulinimo – veiklą, kuria siekiama spręsti problemas darbo vietoje (kaip antai, mokinių vertinimas, efektyvių mokymo metodų taikymas mokant tam tikro dalyko ir pan.). Antroji, platesnė, siekia įtvirtinti nuostatą, kad kvalifikacijos tobulinimas – tai įvairi susijusi veikla, padedanti mokytojui plėsti asmeninį išsilavinimą, gilinti profesines kompetencijas, gerinti ugdymo filosofijos principų ir technikų supratimą. Airijos vyriausybė mano, kad geriausia grąža iš būsimų investicijų į mokytojų rengimą ateis iš teisingai suprastos, kruopščiai suplanuotos ir nacionaliniu lygiu paskleistos kvalifikacijos tobulinimo sistemos, besiremiančios mokytojo karjeros idėja. Airijos mokytojai savanoriškai dalyvauja profesinio tobulinimo ir kvalifikacijos kėlimo veikloje, nes supranta tai kaip būtinybę. Nors mokytojai turi galimybių kelti kvalifikaciją darbo metu (juos pakeičia pavaduojantys mokytojai ir apmokomos kelionių išlaidos), tačiau dažniau tai vyksta laisvu nuo darbo metu. Mokytojai, norintys studijuoti aukštesiose mokyklose ir gauti magistro laipsnį, yra remiami finansiškai.

Daug dėmesio mokytojų profesiniam tobulinimui skiriama Jungtinėje Karalystėje. Jungtinėje Karalystėje yra populiarūs mokyklų tinklai, kai tam tikro regiono kelios mokyklos keičiasi patirtimi ir mokosi vienos iš kitų, sprendžia aktualias problemas. Iš patyrusių mokytojų reikalaujama, kad jie savo patirtimi dalytųsi su ne tik su kolegomis, bet ir su mokytojus rengiančiomis institucijomis ir tam skirtų 20 proc. savo darbo laiko. Mokyklų partnerystė ir bendradarbiavimas vyksta vietos, regioniniu, nacionaliniu ir tarptautiniais lygmenimis. Vietos lygiu mokyklos gali bendradarbiauti sudarydamos triadas – kai bendrauja trys mokyklos, piramidės – kai bendrauja skirtingo lygmens mokyklos, pavyzdžiui, viena pradinė ir viena vidurinė mokykla; mažesnę tinklą, kai bendrauja vienos grafystės tam tikra dalis mokyklų ar pilną tinklą, kai bendrauja visos tam tikros grafystės mokyklos.

Nacionalinio lygmens tinklas sudaromas bendradarbiaujant dviejų ar daugiau skirtingų grafysčių mokykloms. Tarptautinis bendradarbiavimas dažniausiai vyksta dalyvaujant projektinėje veikloje. Toks bendradarbiavimas laikomas rimtu kvalifikacijos tobulinimu, ugdant mokytojų suaugusiųjų mokymo, vadybines kompetencijas, skatinant atsakingumą ir įsipareigojimus platesnei švietėjų bendruomenei.

Lenkijoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra skiriamas į kvalifikacijos kėlimą ir kvalifikacijos tobulinimą. Mokytojų kvalifikacijos kėlimas susijęs su formaliai pripažintu sertifikavimo procesu keliant kvalifikaciją (atestacija). Tai yra privaloma. Kvalifikacijos tobulinimas yra orientuotas į mokytojo profesinių kompetencijų tobulinimą, nėra susijęs su mokytojų atestacija ir nėra privalomas.

Graikijoje pradedantieji mokytojai po studijų aukštosiose mokyklose dar dvejus metus mokosi didaktikos, ugdymo proceso administravimo ir valdymo, vertinimo, mokymo metodų ir strategijų ir kitų dalykų ir tik po to įgyja teisę dirbti mokytojais. Tolesniu profesiniu tobulinimu užsiima regioniniai mokytojų švietimo centrai, mokyklų patarėjai, mokytojų asociacijos, profesinės sąjungos ar prefektūrų darbuotojai, atsakingi už aplinkosaugą, visuomenės švietimą sveikatos klausimais ir pan. Mokytojai taip pat turi galimybių dalyvauti nacionalinio ar tarptautinio masto programose ar projektuose. Švietimo ministerijos pareiga nustatyti politines strategines profesinio tobulinimo kryptis ir koordinuoti šį procesą, taip

pat kurti profesinio tobulinimo programas, kurių vykdymas deleguojamas akredituotoms organizacijoms, skirti lėšų ir prižiūrėti jų tikslingą panaudojimą. Taigi, viena vertus, mokytojų profesinis tobulinimas yra decentralizuotas, kita vertus – centralizuotas, nes Švietimo ministerija per instituciją imasi koordinuoti ir kontroliuoti visų kitų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijų veiklą.

Vokietijoje už mokytojų kvalifikacijos tobulinimą yra atsakingos skirtingos žemės, federalinė valdžia. Jis organizuojamas ir centralizuotai, ir atskiruose regionuose, ir pačiose mokyklose. Dalis mokytojų, dirbančių vakarinėje Vokietijos dalyje, turi valstybės tarnautojų statusą ir įgyja mokytojo profesiją „iki gyvos galvos“. Kadangi valstybės tarnautojai skirstomi į kategorijas, tai ir mokytojai turi atitinkamas kategorijas, kurios apibrėžia jų galimybes dirbti įvairaus lygmens ugdymo institucijose.

Kitose Vokietijos dalyse mokytojai dirba pagal darbo sutartis, kuriose apibrėžiamas tam tikras atlygis už darbą, tačiau net ir neturėdami valstybės tarnautojo statuso, mokytojai jaučiasi ganėtinai užtikrinti dėl savo darbo, o galimybė, kad jų darbo sutartys bus nutrauktos, yra mažai tikėtina. Tokia sistema turi ir plusų, ir minusų. Viena vertus, mokytojai gali ramiai dirbti turėdami aiškias darbo garantijas, kita vertus, tai sudaro sąlygas „apsnūsti“, turėti mažiau motyvacijos nuolatiniam profesiniam tobulinimuisi. Reikia pažymėti, kad Vokietijoje aiškiai atskiriamas kvalifikacijos tobulinimas nuo tolesnio mokytojų mokymosi.

Lietuva bendrame Europos Sąjungos kontekste, sprendžiant iš dalyvaujančiųjų skaičiaus profesiniame tobulinimo procese, atrodo labai neblogai, tačiau, skirtingai nei kitų šalių pedagogai, Lietuvos mokytojai mažai domisi globaliai reikšmingomis temomis, mažai linkę dalintis savo praktika su kitais, dalyvauti profesiniuose tinkluose ir savo profesinės karjeros nesieja su kvalifikacijos kėlimu.

Remiantis Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tradicijomis, naujausiais švietimo politikos juridiniais dokumentais, atlikta veikiančios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos stiprybių, silpnybių, galimybių ir grėsmių (SSGG) analize, lyginamąja analize, atvejų studija, eksperimentėmis išvalgomis ir kitų šalių gerąja patirtimi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo srityje, suformuoti du kokybiniai funkciniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliai.

Modeliai atliepia mokslinės literatūros analizėje išryškintas dvi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modeliavimo kryptis, kurių viena, rodanti centralizavimo arba standartizavimo tendencijas, grindžiama atsakomybės ir funkcijų delegavimu, kita remiasi liberalizavimo, decentralizavimo galimybėmis, individualiais pedagogų ir švietimo institucijų tobulinimosi poreikiais ir pabrėžia jų pirmumą. Modeliai santykinai pavadinti deleguotos atsakomybės ir prisiimtą atsakomybės modeliais.

Konceptualusis deleguotos atsakomybės modelio pagrindimas remiasi vertybiniu absoliutizmu, prioritetą teikiant indoktrinavimo strategijai, kai vadovaujamas prielaida, kad hierarchiškai aukščiau esantis asmuo turi teisę ir privalo savo tikslus, vertybes perduoti hierarchiškai žemiau esantiems, tai yra jas indoktrinuoti. Modeliuojant deleguotos atsakomybės galimybes siekta išlaikyti ir stiprinti dabartinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pasiekimus. Toks modelis padeda užtikrinti tvaraus prioritetiškumo principo laikymąsi, išryškinant ir sujungiant nacionalinius, regioninius, institucinius ir individualius prioritetus. Konceptualusis prisiimtą atsakomybės modelis grindžiamas laisvu apsisprendimu (kiekvieno mokytojo ir mokyklos, kaip organizacijos), kada, kaip, koku būdu, ko-kiomis priemonėmis planuoti, įgyvendinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą; lygiomis galimybėmis visiems kvalifikacijos tobulinimo sistemos dalyviams ir siekiant individualių ir organizacinių poreikių dermės ir balanso. Pagrindinis prisiimtą atsakomybės modelio principas – mokytojas ir mokykla, kurie, derindami individualius ir institucinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, rinkdamiesi kompetencijų tobulinimo sritis, mokymo(si) temas, numatydami organizacinius kvalifikacijos tobulinimo proceso momentus (laiką, paslaugų teikėją, vietą ir kitus) prisiima visišką atsakomybę už nuolatinį, tęstinį profesinį tobulinimą(si).

Modeliuose išryškinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vadybiniai procesai ir jų valdymas: poreikių nustatymas, inicijavimas, planavimas, organizavimas individualiu ir instituciniu (mokyklos) lygmenimis, programų įgyvendinimas, kokybės vertinimas. Aptariant atskirus modeliavimo aspektus, nagrinėjamos mokytojų kompetencijos, karjeros galimybės ir valdymas. Modeliai pateikiami ne kaip savaveiksmiškos sistemos, bet kaip funkcionuojantys bendroje švietimo sistemoje ir sąveikaujantys su

šios sistemos elementais. Vienas iš tokių elementų, tiesiogiai susijęs su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, yra pedagogų kompetencija.

Mokytojo kompetencijų tobulinimas ir kaita laikomi esminiu perėjimo iš vienos karjeros stadijos į kitą rodikliu. Tačiau kol kas nėra iki galo nusistovėjusios kompetencijų skirstymo sistemos. Studijos autoriai rekomenduoja išskirti tokias mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų sritis: didaktinės kompetencijos, bendrosios kompetencijos, dalykinės kompetencijos. Mokyklų vadovų kompetencijos apima: strateginio švietimo įstaigos valdymo, vadovavimo ugdymui ir mokymuisi, vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui, švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo, švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo kompetencijas bei bendrąsias kompetencijas. Studijos autorių manymu, tikslinga į vadovų kompetencijų skirstymą įtraukti žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencijų grupę, kuri apimtų ir vadovavimo pedagogų profesiniam tobulėjimui kompetenciją.

Pedagogo karjera tiesiogiai siejama su profesiniu tobulėjimu ir kompetencijų kaita. Modeliuojant pedagogų profesinės karjeros procesus remiamasi sudėtingumo (veiklos pobūdžiui, užduočių įvairovei ir atsakomybės laipsniui apibūdinti), savarankiškumo (veiklos organizavimo ir pavaldumo pobūdžio kitimui apibūdinti), kintamumo (veiklos technologinės ir organizacinės aplinkos kitimui apibūdinti) kriterijais. Išlaikant egzistuojančią tvarką, pedagogo karjeros raidos etapai susieti su kvalifikacinėmis kategorijomis (mokytojo, vyresniojo mokytojo, mokytojo metodininko ir mokytojo eksperto), taip pat siūloma įvesti pedagogo emerito / fasilitatoriaus / arba nusipelnusio pedagogo ir pradedančio pedagogo karjeros etapus. Tačiau pedagogo karjeros valdymo procesas siejamas ne tik su perėjimu iš vienos karjeros stadijos į kitą, bet ir tobulėjimu bei profesiniu augimu tame pačiame karjeros etape.

Mokytojo perėjimas iš vieno karjeros etapo į kitą siejamas su atestacijos procedūra, kuri turėtų būti privaloma visiems mokytojams, nepriklausomai nuo jų karjeros siekių, tai padėtų ne tik nustatyti pedagogo atitiktį vietai ar kitai kvalifikacinei kategorijai, tačiau ir skatintų pedagogus įtvirtinti turimas kompetencijas ir nubrėžti tolesnio tobulėjimo gaires. Atestacija tam tikra prasme yra kvalifikacijos tobulinimo proceso apibendrinimas ir būtinas formalizavimas. Tačiau šiuose procesuose pedagogas turi sulaukti

profesionalios pagalbos iš mokykloje esančio konsultanto, mokyklos ir savivaldybės metodinių grupių, vadovų.

Vadybinis kvalifikacijos tobulinimo organizacijoje aspektas nagrinėjamas remiantis sistemiškumo (planavimas, planų konkretinimas ir vykdymo tikrinimas), tikslingumo (tikslų ir poreikių nustatymas) ir veiksmingumo (aukšto lygio mokymo programų pasirinkimas ir tikslinių besimokančiųjų grupių sudarymas, mokymosi aplinkos kūrimas) kriterijais. Šiuolaikinė mokykla savo vizijos ir misijos realizavimo kontekste suprantama visų pirma kaip besimokanti organizacija – atsakinga, kūrybinga, iniciatyvi. Sėkmingas kvalifikacijos tobulinimas yra integrali šios organizacijos žmogiškųjų išteklių ugdymo dalis. Todėl mokykloje turi būti užtikrinti tokie svarbūs aspektai, kaip skatinančios tobulėti aplinkos kūrimas; pagalba kvalifikacijos tobulinimo procesuose, mokymosi mokytis kompetencijų plėtra; mokymosi būdų ir formų įvairovės užtikrinimas.

Gilinantį į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavimą, svarbu apibrėžti savivaldų mokymąsi, kuris gali būti nagrinėjamas trimis skirtingomis dimensijomis: sociologine, pedagogine ir psichologine. Savivaldus mokymasis laikomas labai reikšmingu, nes net jei organizacijoje yra sukurta mokymosi strategija, tik pats darbuotojas geriausiai žino, kokių žinių jam labiausiai trūksta ir kaip šios naujos žinios gali būti pritaikytos jo individualaus, grupinio ir organizacijos darbo rezultatams gerinti. Savivaldaus mokymosi aplinkybės susiklosto tada, kai besimokantis asmuo kontroliuoja ir mokymosi tikslus, ir mokymosi priemones. Tuo jis skiriasi nuo formalaus mokymosi, kur institucija kontroliuoja abu šiuos aspektus; neformalaus mokymosi, kai besimokantis asmuo kontroliuoja tikslus, tačiau priemones kontroliuoja mokymo(si) paslaugas teikianti institucija.

Plečiantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybių įvairovei, paslaugų teikėjų ratui būtina gerinti visapusišką pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklos koordinavimą pačiose švietimo institucijose, pedagogai turi gauti pagalbą planuojant ir įgyvendinant kvalifikacijos tobulinimo procesus. Profesinio tobulinimosi konsultanto veikla turėtų užtikrinti pagalbą pedagogams, mokyklų vadovams, metodinėms taryboms ir visam mokyklos kolektyvui siekiant efektyvaus profesinio tobulėjimo ir organizuojant kvalifikacijos tobulinimo veiklą.

Nauji požiūriai į profesinį tobulinimąsi nulėmė naujų profesinio tobulinimosi formų ir struktūrų atsiradimą. Siekiant optimaliau tobulinti pedagogų kvalifikaciją, reikėtų sudaryti galimybes pedagogams dalyvauti skatinančiuose bendradarbiauti, keistis patirtimi kvalifikacijos tobulinimo procesuose, būtina besimokančių mokyklų tinklų, stažuuočių, konsultacinės veiklos (supervizija, ugdomasis vadovavimas, mentorystė) formų plėtra.

Veiklos vertinimo sistema, atsižvelgiant į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sritis ir subjektus (mokytojas, mokykla, švietimo centras, ministerija ir t. t.), turi atspindėti tikslų įvairovę, viešąjį interesą, santykius su paslaugų teikėjais / klientais, konkurencijos aspektus (kurie traktuotini kaip pastangos siekti kokioje nors srityje geresnių rezultatų nei kitų panašių organizacijų rezultatai), dalyvavimo galimybes. Veiklos vertinimas tobulinant pedagogų kvalifikaciją priklauso nuo organizacinės struktūros. Esant liberaliai struktūrai veiklos matavimo atsakomybė tiesiogiai priklauso nuo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas gaunančių subjektų – mokytojų, mokytojo darbdavių (atsižvelgiant į Lietuvoje švietimo sistemoje esančią praktiką, sietiną su įsivertinimu). Veikiant standartizuotam modeliui veiklos matavimo atsakomybė priklauso nuo hierarchinėje viršūnėje esančio subjekto (analogiškai tai sietina su išoriniu vertinimu).

Sisteminis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės vertinimas būtinai realizuojant tiek deleguotos atsakomybės, tiek prisiimtos atsakomybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelius. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklos matavimo sistemos parengimas apima tikslų ir uždavinių, rodiklių ir siekinių nustatymą, duomenų rinkimo procedūrų parengimą, informacijos šaltinių ir išteklių, reikalingų veiklai matuoti, numatymą, atsakomybės už įvairias veiklos matavimo proceso grandis paskirstymą darbuotojams. Kokybės valdymo ir užtikrinimo sistemos centrinė ašis fokusuojama į konkrečios pedagoginės veiklos realizaciją praktikoje, t. y. asmeniniu lygmeniu orientuojamasi į profesinį tobulėjimą, kompetencijų plėtotę, instituciniu – į konkrečią pamoką; societarinio – į bendrąją ugdymo kokybę ir strateginių švietimo siekių realizavimą.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelių vertinimo empirinis tyrimas atliktas remiantis pirminių ir antrinių šaltinių analize. Suprojektuoti pedagogų karjeros proceso metmenys buvo pristatyti ekspertams. Pusiau

struktūruoto ekspertų interviu metodu siekta išanalizuoti, įvertinti ir patobulinti parengtą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį. Interviu kryptingumas apibrėžiamas pagrindine tema – Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kaita. Atsižvelgiant į tyrimų duomenų matavimo pagrindines metodologines charakteristikas buvo atrinkti keturių tipų (pedagogų kvalifikacijos tobulinimo teikimo institucijų – savivaldybių švietimo centrų, nevyriausybinių organizacijų – specialistai; pedagogai praktikai, paslaugų gavėjai; švietimo politikai – Švietimo ir mokslo ministerijos bei savivaldybių atstovai; pedagogų profesinių asociacijų / sąjungų atstovai) ekspertai, turintys ne mažiau kaip dešimties darbo metų patirties atitinkamoje srityje.

Interviu su ekspertais metu buvo analizuojami atskiri pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelio aspektai – pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formos, pedagogų karjeros procesas, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimas.

Atliekant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų vertinimą išryškėjo, kad ekspertai palankiai vertina naujų kvalifikacijos formų – besimokančių mokyklų tinklų, stažuotų, ugdomojo konsultavimo, supervizijos, kolegialaus mokymosi ir pan. – egzistavimą praktikoje. Tai sudaro prielaidas užtikrinti teikiamų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų pasiūlos konkurencingumą ir atitiktį švietimo kaitos prioritetams ir mokymosi visą gyvenimą nuostatomis. Be to, tyrimo duomenų analizė parodė, kad plečiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų įvairovę paslaugos ir pasiūlos prasme būtų skatinamas paties pedagogo ir mokyklos aktyvesnis įsitraukimas į kvalifikacijos tobulinimo procesą. Tai savo ruožtu atlieptų laisvos rinkos dėsnius ir strateginius švietimo kaitos, atsinaujinimo, decentralizacijos ir pan. principus.

Pedagogų karjeros procese ypatingas vaidmuo tenka pedagogui. Ekspertinio vertinimo tyrimo duomenų analizė parodė, kad dėl savo karjeros planavimo, realizavimo ir vertinimo aktyviausiu dalyviu ir karjeros pokyčių iniciatoriumi turėtų tapti pedagogas. Atkreiptinas dėmesys į egzistuojančios praktikos fragmentiškumą, atskirų natūralios pedagoginės karjeros raidos etapų suskaidymą ir vidinės dermės stoką. Tyrimo duomenų analizė leidžia akcentuoti pedagogų karjeros proceso – tiek vertikalios, tiek ir horizontalios – modeliavimo visuotinio poreikį, ypač akcentuojant tai, kad pedagogo karjera privalo būti kryptingai modeliuojama

pradedant nuo pradinio pedagogo rengimo etapo. Šis procesas negali būti skaidomas, jis turi apimti visus profesinės veiklos etapus (įskaitant ir esamas ar būsimas kvalifikacines kategorijas).

Kitas ypač svarbus ir tiesiogiai su pedagogo individualia karjera susijęs kintamasis – pedagoginių kompetencijų tobulinimas. Tyrime dalyvavusieji ekspertai atkreipė dėmesį į pedagogo karjeros ir jo turimų bei tobulinamų kompetencijų aiškumo ir vidinės dermės stoką. Aiškus pedagogo karjeros modelio egzistavimas sukuria prielaidas pedagogo kvalifikacijos tobulinimo poreikio individualizavimui ir įprasmina kontraversiškai vertinamą pedagogų atestacijos procesą. Tyrimo duomenys rodo, kad atestacijos procedūra turi būti siekiama įvertinti ne tik turimas pedagogo kompetencijas, bet ir nubrėžti gaires tolesniam tobulėjimui. Tai savo ruožtu susiję ir su pedagoginėje praktikoje egzistuojančia pedagogine stebėseną: užtikrinant ilgesnį pedagogo veiklos stebėjimą, daugiau laiko skiriant pamokoms, bendravimui su mokiniais ir kolegomis, asmeninei refleksijai apie mokinių mokymąsi ir pačių mokymą bei mokymąsi, būtų galima užtikrinti atestacijos procedūrų kokybę. Kita vertus, atestacijos procesas negali tapti savitiksle sistema – būtinas aiškus požymių ir kriterijų išskyrimas, leidžiantis identifikuoti (ir apibrėžti) pedagoginių kompetencijų ribas ir funkcijas (pvz., mentoriavimo, didaktinių novacijų sklaidos ir pan.).

Analizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimo sistemą, pažymėtina, kad tai iš esmės yra nauja, sudėtinga, ne iki galo realizuota vadybos ciklo dalis. Tyrime dalyvavusių ekspertų apklausos duomenų analizė rodo, kad šiandienis kokybės užtikrinimo procesas, nepaisant to, kad Lietuvoje sukurta ir veikia mokyklų veiklos kokybės vidinio ir išorinio vertinimo sistema, yra fragmentiškas, formalus. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso kokybė dažniausiai vertinama išorinio formalaus programos, institucijos dokumentų vertinimo aspektu, vykdant išankstinę programos ar institucijos akreditavimą ir formalizuotą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesų dalyvių anketavimą.

Ekspertinės apklausos tyrimo duomenys rodo, kad dažnai ši informacija nėra analizuojama, siekiant ją panaudoti tobulinant veiklą ir teikiamas paslaugas. Svarbu pažymėti, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese dažnai užtikrinamas kokybiškas programos parengimas, tačiau nesant grįžtamojo ryšio apie programų vykdymo kokybę, negalima laikyti,

kad yra užtikrinama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo proceso kokybė. Taigi, siekiant užtikrinti teikiamų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, yra svarbu ne tik forma ir proceso formalizavimas, išankstinė akreditacija, bet ir nuolatinė, metodiška ir metodologiškai pagrįsta proceso priežiūra.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybei užtikrinti ir valdyti turi būti parengta aiški vertinimo metodika su labai konkrečiais instrumentais, padedančiais ne tik identifikuoti suteiktos paslaugos kokybę, bet ir diagnozuoti būsimą mokytojo profesionalumą. Tyrime dalyvavę ekspertai akcentuoja būtinybę vykdyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų realizavimo stebėseną, parengtą pagal aiškiai (ne formaliai) veikiančią pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų duomenų registrą, kuriame būtų visa svarbiausia informacija apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programą. Minėto registro (ar duomenų bazės) funkcionavimas padėtų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą padaryti ne tik kokybiškesnį, bet ir viešesnį, skaidresnį. Tyrimo duomenų analizė rodo, kad atkreiptinas dėmesys ir į nacionalinio lygmens institucijų, atsakingų už pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, vaidmenį, nustatant kvalifikacijos tobulinimo kryptis, kontroliuojant kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę ir vykdant minėtų paslaugų teikėjų ir jų teikiamų paslaugų priežiūrą.

Atskirai paminėtinas dar vienas aktualus klausimas, susijęs su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu – minėto proceso finansavimas. Tyrime dalyvavusių ekspertų nuomone, svarbu nagrinėti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo finansavimo klausimus vertinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės procesą. Tyrimo duomenys rodo, kad tai yra susiję procesai, kurie parodo galimas grėsmes analizuojant informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo finansavimo ir lėšų skirstymo skaidrumo ir tikslingo jų panaudojimo išskirtinai tik pedagogų kvalifikacijai tobulinti problemas.

SUMMARY

Contemporary society is constantly undergoing intense social, economic, and organizational changes. Learning, and the process of learning, are typical of all spheres of human endeavor. In this rapidly changing world schools, like all other sectors of society, must solve new problems. Often educators lack the appropriate training from their educations. Within the context of educational dimensions on the international and European stage, the latter must take on new and unusual forms that change traditional roles and limits. A new educational paradigm has taken root, one that accentuates lifelong learning. This process is understood as an activity in which an individual expands and develops his professional competence throughout his life.

Within this context, educational systems, schools, and pedagogical activity evolves. Changes within the schools' organizational structures, the culture of group consensus when making decisions, attempts to encourage parental and community participation in the schools—all of that forces educators to take a fresh look at how they work and to reflect on the culture of the work place. In order for educators to make these changes successfully and to embrace these new roles, it is necessary to create opportunities for professional development.

While the need for professional development has been recognized, the quality and effectiveness of that training is still a matter of concern. Therefore, the following questions are of essential importance to educators: How does one effectively organize professional development so that it would be the most effective. To what degree is it necessary to regulate this process? And, is professional training useful to those working in the field of education.

Although in the last decade there are no lack of studies that analyze various methods of implementing professional development, there is no complete and uniform study to date in Lithuania that would serve as a model

by which to organize prospective professional development activities for educators. This scholarly study would be an attempt to evaluate the state of professional development for educators in Lithuania. The study would refer to international models in order to construct an adequate model by which to raise the qualifications of Lithuanian educators.

Problematic issues: What is the actual state of professional development in Lithuania? How is professional development for educators modeled in Lithuania? What are the practices for professional development in the international arena? What type of a realistic, scholarship based, professional development plan could be realistically developed in Lithuania?

Object : To improve the process of professional development.

Goal: To examine the principles and perspectives of lifelong learning within the context of professional development for educators.

Objectives:

1. To provide an overview of the state of changes made in educator professional development in Lithuania over the last ten years.
2. To describe in writing the experience of foreign countries as they evolved professional development for educators in order to improve professional competences.
3. To create potential teacher professional development models.
4. To evaluate possible opportunities and pitfalls in the process of seeking to develop changing models for educator professional development.
5. To highlight the most relevant in-service training perspective guidelines.

Given the fact that qualitative research is noted for greater opportunities for interpretation of the survey data than quantitative research, it is prudent to follow the principle of triangulation, meaning, the phenomenon of cognitive testing will make use of different methods, thus avoiding speculation regarding the study's results.

Therefore first meta-analysis of study results in Lithuania was conducted (April – May 2011) allowing one to highlight the main impediments to developing professional development models that raise educator qualifications. Later a study was done to analyze the environment in which professional development took place. The multidimensional analysis

of this study (which took place from June – September 2011) allowed researchers to evaluate the legal, economic, and political climate. At the same time a comparative analysis of foreign professional development models and scholarly literature took place. This allowed researchers to locate the most important potential professional development model principles and assumptions. Later, this lay the groundwork to implement modelling methodologies, which allowed possible, contextualized models of Lithuanian educator professional development. In another stage (which took place between October – November 2011) 47 informally structured experimental interviews took place (in Vilnius, Kaunas, Marijampolė, Klaipėda, Telšiai and Panevėžys) with specialists from 10 different regions in Lithuania, who provided teacher development training opportunities (service providers), 20 (service providers), 20 participants in educator professional development events – educators (service receivers) 7 education policy makers from the Ministry of Education who are associated with in-service training for raising teaching qualifications, as well as 10 representatives of educators (representatives from professional and educational associations), all of whom attempted to evaluate either the actual or theoretically based possible models for educator professional development.

A new learning paradigm creates new requirements for the teacher: the ability to work in a variety of environments, the ability to implement new ideas, the ability to evaluate new information and goals, the need for computer literacy and so on. Educators are faced with the necessity of raising their competence their entire lives, of keeping their computer literacy skills up to date, and to aggressively meet the challenges of all the new changes in education. Teacher in-service training is regulated by regional and local school leaders, as well as professional development for assistant principals, organization leaders, teachers, and other student support specialists (2007). In the documentation it is stated that the goal of raising qualifications is as follows: “To enable and encourage state and local school officials, their deputies, educational development departments, teachers, student support specialists, to acquire and develop their skills, in order to ensure a high quality of education.”

In the statement on raising teacher qualifications (2012) there is a statement regarding raising the qualifications of contemporary teachers.

In that statement it is noted: “Qualification raising should be understood and enacted as a means of promoting the entirety of cooperation between organizations, finances, and education with the goal of providing the opportunity for each educator during work hours to evaluate his or her own professional activities, to plan professional development, to absorb new materials, and to have the opportunity to creatively test out new methods and materials.”

The content of qualification raising professional development must essentially be strategically determined by a country’s documentation or international documentation. The goal of improving the qualifications of educational workers in Lithuania has been evaluated as part of the strategic development of the nation (2002). In the provisions of the State educational strategy of 2003 – 2012 it is indicated that in order to ensure the quality of the expansion of education, one of the goals must be to modernize how teachers are trained and how they work. Improving qualification-raising professional development for teachers is noted as one of Lithuania’s educational system’s main goals in the state strategy project on education for the years 2013 – 2022.

In the National Strategic Program of Lisbon (2005) a statement was made that it will be a priority to provide professional development to raise the qualifications of teachers. In the lifelong learning strategy (2008) it was concluded that it is important to provide teachers with the opportunity to always be able to participate in professional development activities in all spheres of learning.

Raising educators qualifications through professional development as a means of improving the quality of education is noted in all strategic European Union Council documents that formulate strategic goals in the form of providing teachers with the opportunity to participate in professional development at any time and to allocate a lot of attention towards improving the quality of professional development courses for educators.

The goal of professional development improvement for teachers is oriented towards achieving high academic standards, while at the same time understanding and implementing a holistic package of materials that encourage organizational, financial, and educational improvement. This is

a completely open system that is regulated only by finance opportunities. Quality requirements are regulated as informal adult education, assistance to help schools and teachers function and the rights and obligations of the educator. In Lithuania professional development for educators is developed by various means of reglamented national legislation, which are made up of permanent and continuous opportunity for professional development. Analysis of reglamented documentation of professional development for educators, which is available to the public, reveals the following: That professional development is perceived and implemented as part of organizational, financial, and academic cooperation measures to provide each educator with the opportunity to evaluate the work of professional activities, plan professional development, and to absorb new material, as well as experiment creatively with new methodologies and equipment.

It was established that teacher qualification professional development is organized by the Ministry of Education, universities, the Education Development Center, and other educational and research institutions subordinate to the Ministry, municipal administrations, training institutions (educational centres, continuing education institutes and others) as well as freelance teachers, who have right to engage in teacher training programs.

Although in essence the function of providing continuous professional development is decentralized, and has been delegated to educational centres, non-profit organizations, the Ministry of Education reserves the right to set priorities and to allocate funds. The institution that bears the greatest responsibility for formulating and coordinating a responsible program of professional development is the Education Development Center, which is backed by the Ministry of Education. Other educational institutions that provide professional development for raising teacher qualifications have the right, responsibility, and job of organizing teacher qualification raising professional development programs.

University centres that provide professional development services organize and develop multi-disciplinary professional training and retraining; however, teacher training is only a portion of the work these centres perform and the services they offer vary both in terms of the nature of the programs and in terms of the richness of their supply.

It is worth noting that practically in all the university centres in which professional development programs that raise qualifications are initiated the approach is tailored to include both the academic community and the school community.

In the opinion of this study's authors, institutions of higher learning have not yet taken advantage of all niches of the process of raising teacher qualifications through professional development, especially cooperation with teachers and schools, professional exchanges, and the development of equal partners, as well as participation in networking regional educational organizations.

A study based on the expertise of higher institutions of learning should be conducted to establish the quality of teacher enrichment professional development programs. This aspect of qualifications improvement needs to be strengthened. In order to improve the quality of observation of institutes acting under the authorization of the Ministry of Education that provide professional development ought to initiate cooperative projects that incorporate higher institutions of learning and other scholarly institutions.

Still, studies reveal that the existing system for teacher qualifications development only partially satisfies the needs of educators. In order to ensure the quality of professional development for educators that seeks to raise the level of their qualifications, it is imperative to create a system that would monitor the quality of these programs. Specialists that provide teacher training services are prepared by Lithuanian government approved and accredited by experts (university professors, teachers, education managers) and training programs in accordance with training requirements defined by the relevant regulatory documents.

It has been established that most professional development courses designed to raise teacher qualifications are prepared by practicing teachers and teachers who teach in specialist areas. These specialists are not specifically trained (except for a few exceptions) to engage in this work. The requirements for specialists invited to lead these professional development seminars are outlined specifically by the institution requesting the services according to each separate instance.

The current quality of teacher training is evaluated as satisfactory due to centralized systems, which have been formed, and due to greater

responsibility, and also due to the range of activities. Negative evaluation of teacher qualification-development professional development is attributed to poor quality control, differing opinions between teachers and administrators, and inappropriate use of funding allocated for professional development.

In the experience of educators who have attended these professional development courses, most of the time specialists who administer qualification-raising professional development are not required to hold a degree higher than a master's level diploma in the area of expertise on which they are offering the course. Whether an instructor is invited to teach depends on an instructor's area of expertise, their qualifications, and the request of the course participants, in addition to recommendations and evaluations submitted by past course participants.

According to data from educational centres that organize professional development courses for educators, participants mostly want to learn from educators who are also practitioners, and who are well versed in the practical, hands-on, aspects of the subject they are teaching.

Experts who participated in the study have their own opinions regarding the state of professional development. Their opinions tend to differ. The greater number regards the existing state of these educational centres positively. The system is regarded as a more or less unified compilation of centres that act together with the common goal of providing the service of teacher qualification-raising professional development. The activities of individual educational centres is not seen as something that operates as a unified whole with other centres. The activities of individual centres where commentators have had some personal experience were commented upon. On the one hand, these reports would indicate that the system is in fact decentralized, thus providing the opportunity for the centres to provide services that cater to the specific needs of individual schools or school districts. On the other hand, this situation bears witness to the fact that the activity of the centers is uneven and therefore it is premature to discuss the possibility of community between schools from varying school districts.

Theoretically, decentralization is valued positively because in essence it gives the centres greater responsibility. At the same time, the activities

of these centres are tailored to match local needs. However, very rarely could participants in the survey pinpoint concrete professional gains that they achieved on the practical level. Most often these centres were seen as a place where information regarding course offerings was systematized and offered to school systems. Only in rare instances were they regarded as organizations that organized specific events.

Having analyzed the responsibilities of the centres that administer professional development it was established that responsibility for the quality of professional development could be divided into four levels: the national level, the regional level, institutions that offered services, and institutions on the receiving end. Assessment of the quality of professional development services is the subject of this study, which has the goal of establishing the level of appropriateness of services rendered on the individual, institutional, founders, and government levels.

It has been established that in seeking to ensure the quality of the existing programs, the programs must be accredited. On the institutional level accredited programs were relevant to the national curriculum. On the institutional level evaluation of curriculum is enacted according to special guidelines for evaluating curriculum by accredited institutions. A center may register when evaluated on the institutional level. Programs that are held outside of the territory of the Lithuanian republic cannot be compared with accredited programs and must be submitted to the Center to be accredited according to a preset order. All programs that operate outside of Lithuania must be accredited by experts selected by the Center.

Analysis of the quality of professional development training established that the planned evaluation achieved by accrediting programs, formulating means of evaluation, analysis of officially submitted information was not present. Most often a generalized evaluation was applied, which was based on the reactions of participants in the professional development courses.

In order to evaluate changes in each teacher's qualifications during the time of the professional development course, a mechanism ought to be formulated and applied that measures the effects of the qualification-raising professional development course on the work of the teacher.

Quality and effectiveness are the two main key words that encapsulate common European Union education politics and the main tasks of this

time period. These tasks are ambitious and not easily achieved, especially when one considers the requirements that are placed upon teachers. It is not enough to be well versed in one's subject and to have a solid knowledge of pedagogy and psychology. Teachers are required to be able to work in various cultural and multicultural environments, to react with flexibility to change, to individualize and differentiate the curriculum, to perform several social functions (professional consultant, conflict mediator, etc.).

For someone who has worked as a teacher their entire life attending professional development seminars is not merely a goal, but a necessity. This has been declared by more than 20 European nations. Teachers have many various opportunities to improve the quality of their work. They gain experience on the job every day; they make use of professional literature; they collaborate with colleagues and learn from them; they participate in courses and seminars, they continue their studies in the university and so on.

However, not all countries enforce these forms of professional development in an official manner nor do they make them required. For example, in the Netherlands, Sweden, Island, and Norway the choice for a teacher to participate in professional development is left up to the teacher. In Spain, Luxembourg, Poland, Portugal, Slovenia, and Slovakia there is also no requirement to raise teacher qualifications; although, a teacher's career and pay increase is tied to continual professional development.

Teachers all over Europe are faced with similar professional career problems. Teachers who are just beginning their careers need the guidance of experienced teachers; they need mentors who teach in their subject area to guide them on how to work with their class. New teachers need the assistance of the school administration to learn how the inner workings of a school, norms, traditions, and for good advice on how to work together with colleagues and parents.

Although it is believed that traditional methods of professional development, such as seminars and university courses, are tiresome, the length of studies has great importance in regards with teacher professional development.

The course must be sufficient so that teachers not only acquire new information, but are able to apply it practically and reflect on its

applications. When groups of teachers, or even the entire school faculty, participate in professional development, the long-term results are much better than when individual teachers attend professional development alone. In addition, course offerings and popularity of the course play a role. In these instances, teachers apply themselves more to the learning process and are more likely to apply what they have learned to their work in the classroom: They look for information on their own, they research, they experiment, and they create.

Not a single European Union country has made a strict assertion as to one concrete area in which teacher qualifications must be raised. Priority is not given to one concrete place or institution, but to the quality of the service.

Research shows that Finland trusts its teachers, values education, but places high requirements on teachers. For this reason, initial teacher training and continual professional development is taken very seriously. Not just teachers and their administrators, but professional unions and professional development programs, as well as preparers of professional development courses and their instructors, are highly interested in the quality and effectiveness of teacher professional development.

In Ireland there are two understandings of qualification-raising professional development. The first is more narrow and emphasizes work that is oriented towards learning activities – or qualification raising – that aim to solve problems in the work place (teacher evaluation, effective teaching methods, specific ways of teaching certain subjects, etc.). The second approach is more broad and contends that raising qualifications consists of participating in a variety of interrelated activities that help teachers expand their personal educations, deepen their professional competency, improve their understanding of principles of philosophy and technical understanding. The Irish government believes that the greatest return on their investment in teacher preparation will come from a correctly understood, carefully planned, qualification-raising system that is implemented on the national level and which is based on the concept of building a teacher's career.

At the local level, schools can cooperate by forming a triad - the three schools communicate, form pyramids - when interacting at different levels

of education, such as a primary and a secondary school; or as a smaller network, which communicates when a certain part of the regions' schools or a full network of county schools communicate.

The United Kingdom allocates a lot of attention to teacher professional development. In the United Kingdom it is popular to create networks of teachers within a region who exchange experiences and who learn from one another, and who solve actual problems. It is required of experienced teachers to share not only their experience with their colleagues, but with teacher-training institutions, and that they should allocate 20 percent of their work time to this process. Partnership between schools takes place on the local, regional, and national, as well as international, level.

Ireland's teachers voluntarily participate in professional development courses and in other activities that raise their qualifications. They see this as a necessity. Although teachers have the opportunity to raise their qualification during their working hours (their classroom time is covered by substitute teachers and they are paid for their travel) most of the time the teachers themselves chose to participate in professional development outside of their working hours. Teachers who desire to earn a Master degree from the university receive financial support to do so.

A national network is made up of two or more schools from different counties. International collaboration takes place most of the time when schools participate in projects. Such collaboration is considered serious professional development, which encourages adult education, managerial competence, while encouraging accountability and drawing in the wider educational community.

In Poland qualification-raising professional development is divided into qualification raising and qualification improvement. Raising teacher qualifications is connected with an officially recognized certification process and is required. In-service training is focused on the teacher's professional skills development and is not associated with teacher certification and is not binding.

In Greece beginning teachers spend two years after they have completed their university studies learning didactics, studying the administration of the educational process and managerial skills, as well as absorbing evaluation skills, teaching methods and strategies and other subjects.

Only after this process is complete they earn the qualification to work as teachers.

Further professional development is handled by regional teacher education centres, teacher consultants, teacher associations, professional unions or prefectual employees who are responsible for caring for the environment, educating society, health issues, and so on. Teachers are also given the opportunity to participate in programs on the national or international level or in projects.

The Ministry of Education is responsible for the definition of political-strategic professional development trends and direction, coordinating this process, as well as for the development of vocational training programs, the execution of delegated accredited organizations to allocate resources, and monitoring their targeted use.

Therefore, on the one hand, teacher professional development is decentralized, while on the other, it is centralized because the Ministry of Education coordinates and controls all activities of teacher professional development centres through the institution.

In Germany different regional centres, as well as the federal government, are responsible for teacher qualification-raising professional development. Professional development is organized centrally and in the various regions and in individual schools. Some teachers, those working in western Germany, have the status of government employees and earn tenure. Because government workers are divided into categories, teachers are classified into relevant categories that define their opportunities to work in educational institutions of varying levels.

In other regions of Germany teachers work under job contracts. Those contracts define teacher pay. However, even without government employee status, German teachers feel confident that they will not lose their jobs. The chance that their contracts will be discontinued or not renewed is slim. This system has its advantages and disadvantages. On the one hand, teachers can work peacefully with the guarantee of not losing their jobs. On the other hand, there is too much of a temptation for a teacher to stagnate and to lose the initiative to constantly improve their qualifications. It is noteworthy that in Germany raising one's teacher qualification is clearly a separate issue from teacher lifelong learning.

Lithuania, in the general European Union context, judging by the number of teachers participating in professional development, looks good. However, in contrast to teachers from other countries, Lithuania's teachers have little interest in global issues, are unlikely to share their practical expertise, to participate in professional networks, and do not tie their professional career to raising their qualifications. Based on traditions among Lithuanian educators regarding qualification raising, the newest legal documentation in education politics, an analysis of the system for raising teacher qualifications through professional development that examined the system's strengths and weaknesses (SSGG), comparative analysis, case studies, experimental insights, and the positive experiences of other countries in the area of professional development to raise teacher qualifications, two quality functional models for raising educators' qualifications have been developed. The models respond to the analysis of scientific literature that highlight two directions of modelling improvement of teacher qualifications. One reflects centralized, or standardized, tendencies, and is based on the delegation of responsibility and functions. The second is based on liberalization and on decentralization, as well as on the needs of individual educators or educational institutions, giving them precedence. These models have been conditionally named the "delegating responsibility" and "accepting responsibility" models.

The conceptual model of delegated responsibility is based on commodity absolutism with a priority indoctrination strategy, which is based on the assumption that a hierarchy is entitled and obliged to their goals. These values are shared hierarchically with those below, that is, they are indoctrinated. When modelling delegates responsibility the goal is to maintain and strengthen existing teacher training achievements. This model helps to ensure sustainable compliance with the principle of priority, highlighting and linking national, regional, institutional and individual preferences. The conceptual model is based on responsibility, freedom of self-determination (for each teacher and the school as an organization), and when, how, how, by what means to plan, implement teachers' in-service training, equal opportunities for all in-service training to participants, as well as individual and organizational needs in the pursuit of harmony and balance.

The main principle of the model that accepts responsibility is that the teacher and the school, balancing the needs of the individual and the institution in terms of teacher qualification raising, chooses a sphere of competency, themes of study, while planning the organizational nuances of the professional development process (the schedule, the instructor, the place, etc.) and accepting full responsibility for continuous professional development.

Models highlight the in-service training of managerial processes and their management: identifying the needs of initiation, planning, organizing individual and institutional (school) level and program implementation, quality assessment. In discussing different aspects of modelling, the competence of teachers, career opportunities and management are addressed. Models are not presented as closed systems, but rather as systems that function within the greater educational system and are integrated with elements of the system. One of those elements, which is directly linked with raising teacher qualification is teacher competency. Educator professional development and evolution is considered one of the essential aspects of progressing from one level of one's career to the next. However, for the moment no system of evaluating levels of competence exists. The authors of this study recommend studying the following areas of teacher and student aid competency: didactic competency, general competence, specialist competence. The competence of school leaders encompasses the following: strategic educational institution management, leadership development and training, leadership skills, development of teachers, educational institution structure, processes, resource management, educational institution partnerships and collaboration competencies and core competencies.

Maintaining the existing order, teacher career development stages ought to be associated with qualification categories (teacher, senior teacher, teacher-methodologist and teacher-expert). It is also proposed to introduce teacher emeritus / facilitator / or distinguished educator and teacher along with beginner as career stages.

However, the teacher's career management process is linked not only with the transition from one career stage to another, but also with development and professional growth in the same career stage.

An educator's career is directly linked with professional development and the evolution of skill competence. Modelling the difficulty of professional educators' career processes, the following criteria are taken into account: Complexity (the nature of the activity, variation of exercises, level of responsibility); variability (operational, technological and organizational environment to describe the variation)

A teacher's transition from one career stage to another is associated with the certification procedure, which should be mandatory for all teachers, regardless of their career aspirations. This would help not only to determine compliance with one teacher or other qualification category, but would also encourage teachers to consolidate at the current and future guideline development.

Certification in a certain sense is a generalization of the process of training and is necessary for formalization. However, the teacher should get professional help from a school consultant, school and municipal methodological groups, and administration.

Managerial training organization is addressed on a systematic basis (planning, plans and specifications and quality control), appropriateness (goals and needs setting) and effectiveness (high-level training programs to choose from and target learner group formation, learning environment) criteria.

The contemporary school in realizing its vision and mission is regarded first and foremost as a teaching organization, one which is responsible, creative, and which takes initiative. Successful professional development is an integral part of the human capital of an educational institution. Therefore, in the school important aspects, such as encouraging learning, must be guaranteed, which includes the support training process, learning how to teach skills, development, learning styles and the guarantee of diversity.

Delving into the teacher training organization, it is important to define the municipal learning that can be examined in three different dimensions: sociological, pedagogical and psychological.

Independent learning is considered to be very significant, because even if the organization designed learning strategy, only the employee knows best what knowledge he or she lacks and how this new knowledge

can be matched to individual, group and organizational performance improvement.

Circumstances that foster independent learning occur then when the learner controls the learning goals and learning tools. In this manner it differs from formal learning, where the institution controls both of these two aspects of informal learning, when the learner controls objectives, but the institution providing professional development controls the means.

Expansion of in-service training opportunities for differentiation, service providers need to improve full service training coordination activities in the educational institutions; educators must receive assistance in planning and implementing the training process. Professional development consultant activities should provide assistance for teachers, school managers, methodological councils and the whole school team for effective professional development and organization of training activities.

New approaches to professional development lead to new forms of professional development and to the emergence of structures.

When seeking more optimal in-service training it is necessary to provide opportunities for educators to participate in cooperation, in the exchange of experience, the training process. It is necessary to have a learning school network, training and consultancy activities (supervision, coaching, mentoring) and other forms of development. The performance measurement system, with respect to in-service training areas and subjects (teacher, school, education center, Ministry, etc.) must reflect the diversity of objectives, the public interest, relationships with service providers / customers, competition issues (which should be interpreted as attempts to bring in a better performance than other similar organizations in the results), involvement opportunities. The performance measurement of teachers' qualification improvement depends on the organizational structure. In a liberal structure performance measurement depends directly on the responsibility of teacher development entities receiving services - teachers, teacher employers (according to the practice of Lithuania in education linked with self-assessment). The influence of a standardized performance measurement model depends on the hierarchical top of the entity (analogous to this is related to an external assessment).

Systematic in-service training quality evaluation is necessary to realize and delegate responsibility and liability, as well as for in-service training models. The organization of teacher training performance measurement systems includes training goals and objectives, targets and objectives setting, data collection procedures, training, information sources and resources required for the activity measurement, prediction, responsibility for a range of performance measurement in the process chain of distribution workers.

Quality management and assurance systems focusing on the central axis of a particular realization of the pedagogic practice, ie the personal level, focus on professional development, skills development, institutional - to a specific lesson; sociitarian - the common quality of education and the realization of the strategic goals of education.

Teacher training evaluation models were based on an empirical study on the basis of primary and secondary source analysis. The designed teachers' career process outline was presented to experts.

A semi-structured expert interview method was used to analyze, evaluate, and improve the developed model of teacher professional development. The attitude of the interview defines the main theme – necessary changes for teacher enrichment professional development. In order to consider the survey data measuring main methodological characteristics the following for types were selected (teacher training institutions, the provision of local education centres, non-governmental organizations - professionals, educators practitioners, users, education policy - the Ministry of Education and local government representatives, educators and professional associations / unions representatives) experts who have at least ten years of work experience in the relevant field.

During interviews with experts the following individual teachers ,professional development model aspects were analyzed – forms of teacher professional development, the career process for teachers, quality assurance of teacher qualifications. In-service training evaluation forms showed that experts welcomed the existence in practice of new qualification forms - student school networks, training and educational counselling, mentoring, collegial learning and so on. This creates prerequisites for ensuring the provision of supply of training and relevance of the competitiveness of

educational priorities and lifelong learning provisions. In addition, the data analysis showed that the development of teachers' professional development forms a variety of services to promote the purposes of the supply of the teacher and the school to become more involved in the training process. This, in turn, responds to the principles of free market forces and strategic educational change, renewal, decentralization, and so on.

A special role is played by the educator in terms of the educator's career. Analysis of the evaluations of data collected by experts showed that the educator himself ought to be the most actively invested in the promotion of his career. Attention is drawn to the fragmented nature of existing practice, fragmentation of the natural evolutionary stages of the individual teaching career, and lack of inner harmony. Data analysis allows one to highlight the teacher's career process - both vertical and horizontal - modelling a holistic need, a particular emphasis on the fact that the teacher's career must be purposefully modelled starting from initial teacher training stage. This process cannot be split; it must cover all phases of professional activities (including existing or future qualification categories).

Another extremely important and directly related to the individual teacher career related variable is pedagogical skills improvement. Experts who participated in the study drew attention to the lack of clarity and individual harmony between the teacher's career and his existing competencies or those that he is still developing. The existence of a clear career model creates conditions for the existence of model teacher training individualized needs and gives a sense of controversy within the teacher certification process. The data show that the certification procedure should strive to evaluate not only the existing teacher competencies, but also to draw guidance for further development.

This in turn is related to the pedagogical and practical realities of educational monitoring: ensuring longer teacher performance monitoring, more time on schoolwork, communication with students and colleagues, personal reflection on the students' learning and self-teaching and learning, in order to ensure the quality of certification procedures. On the other hand, the certification process does not become an end in itself

in the system. It requires a strong character and distinction to identify the criteria (and define) the pedagogical competencies and functions (eg, mentoring, didactic innovations diffusion, and so on.).

When analyzing the teacher professional development quality assurance system, it should be noted that this is basically new, complex, and not fully realized in the management cycle. Data analysis of experts who participated in the study shows that today's quality assurance process, despite the fact that Lithuania has created an internal and external evaluation system, is fragmented and formal.

The teacher training process quality assessment is often done outside the formal program, authority records evaluation aspect in pre-accredited institution or program, as well as formalized teacher training process participants' questionnaires. Expert survey research data shows that often this information is not analyzed in order to use it in growth activities and services. It is important to note that the teacher training process often ensures high-quality programming, but in the absence of feedback on the quality of execution of programs it cannot be considered to ensure that there is a teacher development process quality. Therefore, in order to ensure the quality of the training it is important not only to monitor form and process in the formalization of the pre-accreditation, but also to ensure a continuous, methodical and methodologically justified monitoring process.

To ensure the quality of teacher training and quality assurance management there must be a clear assessment methodology with very specific instruments that help not only to identify the quality of services provided, but also help to diagnose future teacher professionalism. Experts involved in the study emphasized the need to conduct in-service training programs, exercise monitoring, developed by a clear (non-formal) acting teacher training service data register containing all relevant information about the teacher training program. The functioning of the said register (or database) would not only make a better quality, but cooler, more transparent process of teacher development.

Analysis of the data suggests that attention should be paid to the national bodies responsible for teacher in-service training, the role of professional development in determining the direction, control training, and the

quality of services through the service providers and the services they provide. Another important issue related to the improvement of teachers' skills is the process of financing. In the opinion of the participating experts, it is important to examine the question of financing teacher professional development when assessing the quality of teacher development process. The findings suggest that these processes are related, which shows the potential threats by analyzing information on professional development funding and distribution of funds, transparency, and the use of these funds appropriate and exclusively for in-service training of educators.

Literatūros sąrašas

1. 2009 m. lapkričio 26 d. Tarybos išvados dėl mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi. Europos Sąjungos oficialusis leidinys. (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:LT:Pdf>>.
2. Aleksienė, V., Kurapkaitienė, N. (2011). *Įvadas į superviziją*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
3. Alifanovienė, D., Šapelytė, O., Gelžinienė, E. (2008). Neformalusis suaugusiųjų mokymasis asmenybės ir profesinio tobulėjimo kontekste. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 2 (18). P. 11–16.
4. Ališauskas, R., Dukynaitė, R. (2005). *Kokybės užtikrinimo tendencijos* [nepublikuotas rankraštis]. Anykščiai.
5. Ališauskas, R. (2000). Švietimo kokybės vadyba. *Bendrojo lavinimo mokyklos audito metodika. Projektas*. Vilnius.
6. Ališauskienė, R., Ušeckienė, L. (2005). Pedagogų tęstinio mokymosi poreikiai ir motyvai. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 9. P. 10–19.
7. Allen, T. D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*. 2003. Vol. 62 (1). P. 134–154.
8. *Andragogo profesinės veiklos aprašo projektas* (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20], <http://www.upc.smm.lt/svietimas/dokumentai/Andragog%C5%B3_profesin%C4%97s_veiklos_apra%C5%A1o_projektas.pdf>.
9. *Anykščių švietimo centro 2010 m. veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.centras.anyksciai.lm.lt/ataskaitos/2010_m._SC_veiklos_ataskaita>.
10. Anužienė, L. (2004). *Sisteminančios politikos mokyklos kaitoje modeliavimas*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.
11. Arends, R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
12. Armstrong, M. (2008). *Strategic human resource management: guide to action*/4th ed. London: Kogan Page.
13. Asher, H. B. (1983). *Causal Modeling. Quantitative applications in the social sciences*. USA: Sage Publications [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ehis.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/e000xww_24700_AN?sid=c6126508-4dfc-446c-93fc-ea73c1c57068@sessionmgr10&vid=6>.

14. Autukevičienė, B. (2007). Studento praktikanto ir pradedančio dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogo saviugdos ir karjeros planavimo ypatumai. *Pedagogika*. T 86, P. 44–51.
15. Bakanauskienė, I. (2002). *Personalo valdymas*. Kaunas: VDU leidykla.
16. Bakšienė, J. (2010). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas decentralizacijos sąlygomis: magistro darbas: Edukologija / Švietimo vadyba. Vilnius: VPU [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 19]. <http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E_02~2010~D_20100702_112625-88267/DS.005.0.01.ETD>.
17. Baranauskienė, I. (2008). *Personalo valdymas: vadovėlis*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
18. Barczyk, C. C. (1999). *Visuotinės kokybės vadyba*. Vilnius: Eugrimas.
19. Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality care*. Buckingham: Open University Press.
20. Behn, R. D. (2003). Why Measure Performance? Different Purposes Require Different Measures. *Public Administration Review*. N. 63(5). P. 586–606.
21. Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. *Valstybės žinios*. 2002 10 11. Nr. 98-4348.
22. *Bendrojo ugdymo ir profesinio mokymo departamento Neformalaus ugdymo ir švietimo pagalbos skyriaus nuostatai* (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 14]. <http://www.smm.lt/apie_ministerija/docs/tel_sar/BUPMD_nusps.pdf>.
23. Bertalanffy, K. L. (1950). An Outline of General System Theory. *British Journal for the Philosophy of Science*. No. 1. P. 139–164.
24. Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., Garet, M. S. (2000). *Designing Professional Development that Works. Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://exitportfolio-robertson.wiki.westga.edu/file/view/designing_professional_development_that_works.pdf>.
25. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
26. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
27. Bitinas, B. ir kt. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
28. Blaikie, N. W. H. (2010). *Designing social research*. Cambridge: Polity Press.
29. Blinstrubas, A., Balčiūnas, S., Valuckienė, J. (2008). *Mokyklų vadovų ir mokytojų nuomonė bei nuostatos apie vidaus audito paskirtį ir organizavimą: tyrimo ataskaita*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.

30. *BMT modelio kūrimo programos 42 mokyklų veiklos įsivertinimo analizė ir išvados* (2010). Vad. B. Simonaitienė [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/1.1.2-42-m-klu-Analize.pdf>>.
31. *Bolonijos procesas 2020 – Europos aukštojo mokslo erdvė naujajame dešimtmetyje* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq  _April_2009.pdf>.
32. Bowden, J., Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London: Kogan Page.
33. Bukantaitė, D. (2006). Tinklinės besimokančios organizacijos modelis. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*. Nr. 40. Kaunas VDU.
34. Bulajeva, T. (2001). *Pedagogų saviugdos veiksniai švietimo kaitos sąlygomis [Rankraštis]:* daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius: VU.
35. Bulajeva, T. (2001). *Pedagogų saviugdos veiksniai švietimo kaitos sąlygomis:* daktaro disertacijos santrauka. Vilnius.
36. Burkauskas, A. (2006). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.
37. Burkšaitienė, N., Šliogerienė, J. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas universitete*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto leidybos centras.
38. Clutterbuck, D. (2004). Mentor competences: A field perspective. *The situational mentor: An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Ed. by D. Clutterbuck, G. Lane. Aldershot: Gower Publishing Ltd P. 42–56.
39. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.
40. Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning, Research Evidence in Education Library*. 1(1). London, EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
41. Creswell, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.
42. Čiutienė, R., Sakalas, A., Neverauskas, B. (2006). Influence of Personnel Interests on Formation of Modern Career. *Engineering Economics*. No. 5 (50). P. 99–106.
43. Čiužas, R., Adaškevičienė, V. (2006). Iššūkiai Lietuvos mokytojams ir mokykloms modernios liberalios švietimo koncepcijos požiūriu. *Pedagogika*. T. 82. P. 51.

44. Čiužas, R., Adaškevičienė, V. Briedis, M. (2005). Europinės švietimo dimensijos kaip pedagogų tobulinimosi veiksnys Lisabonos strategijos kontekste. *Mokytųjų ugdymas: mokslo darbai*. Nr. 4. P. 16–23.
45. Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-09-30]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienuos/modelis/PKT_modelis.pdf>.
46. Dačiulytė, R., Indrašienė, V. ir kt. (2011). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos Lietuvoje analizė* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienuos/PKT_analize.pdf>.
47. Dačiulytė, R., Pinčuk, A. (2010). Self-directed learning in the context of human resource development. *HRM & E (Human resources management and ergonomics)*. Zvolen: Technical University in Zvolen. Vol. 4. No. 1. P. 1–10, <http://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2010/2010_1_02.pdf>.
48. Dagienė, V. (2005). *Informacinė kultūra bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo turinio ir mokymosi proceso modeliavimas*. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, edukologija(07 S). Kaunas: VDU.
49. Dalton, G., Thompson, P., Price, P. (1977). *The four stages of professional careers: a new look at performance by professionals* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012-12-10]. <<http://www.joe.org>>.
50. Damašienė, V. (2002). *Valdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaurės Lietuva.
51. Danilevičius, E. (2008). Karjeros plėtros modeliavimas. *Tiltai*. Nr. 3(44). P. 145–159.
52. Darbo kodekso patvirtinimo, įsigaliojimo ir įgyvendinimo įstatymas. Darbo kodeksas. *Valstybės žinios*. 2002. Nr. 64-2569.
53. Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. *Policies that Support Professional Development in an Era of Reform*. National Colledge for School Leadership [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 05 31]. <<http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Investigacion/randd-engaged-darling.pdf>>.
54. Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., Duffy, H. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
55. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 57. No. 3. P. 300–314.
56. *Darnus vystymasis* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20]. <http://www.pprc.lt/dv/?page_id=50>.
57. Dautaras, J., Rukštelienė, N. (2006). Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris. *Pedagogika*. T. 83. P. 74–79.

58. Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. Cambridge; London: The MIT Press.
59. *Directorate-General for Education and Culture Common European Principles for Teacher1 Competences and Qualifications* (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf>.
60. Drejeris, R. (2008). *Naujų paslaugų modeliavimas: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, vadyba ir administravimas (03 S). Vilnius: VGTU.
61. Drucker, P. F. (2004). *Valdymo iššūkiai XXI amžiuje*. Vilnius: D. Radkevičiaus PĮ R grupė, Tallinn: Goldratt Baltic Network. P. 230.
62. Dukynaitė, R. (2005). Gimnazijų pedagogų kvalifikacijos kėlimo ypatumai. *Pedagogika*. T. 79. P. 80–84.
63. *Ekonominės veiklos rūšių klasifikatorius* (2008). Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <<http://www.stat.gov.lt/lt/pages/view/?id=3672>>.
64. *Elektrėnų savivaldybės švietimo paslaugų centro 2008 metų veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.spc.progresas.lt/158,veiklos-ataskaitos.html>>.
65. Ellinger, D. A. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 6. P. 158–177.
66. Elliott, J. (2012). *Reconstructing Teacher education*. Routledge: CRC Press.
67. *Encyclopedia of public administration and public policy* (2003). New York; Basel: Marcel Dekker.
68. *European commission. Directorate-General for Education and Culture Common European Principles for Teacher1 Competences and Qualifications* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf>.
69. Fiddler, M., Marienau C., Whitaker, U. (2006). *Assessing learning: standards, principles, and procedures*. Chicago (Ill.): Council for Adult and Experiential Learning; Dubuque (Iw.): Kendall / Hunt Publishing Company.
70. Fokienė, A. (2006). *Neformalusis ir savaiminis mokymasis: samprata ir esmė* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.lssic.lt/ale/vel/pictures/Dokumentai/LSSIC_AF.doc>.
71. Foley, G. (2007). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius: Kronta.
72. Foster, S. T. (2007). *Managing Quality: Integrating the Supply Chain*. Brigham Young University. Pearson Prentice Hall ir kt.
73. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto Alba.

74. Garavan, T. N. et al. (1999). Human Resource Development Literature: Current Issues, Priorities and Dilemmas. *Journal of European Industrial Training*. P. 169–179;
75. Garavan, T. N. (1998). In-career professional development: the case of Irish second-level teachers. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 22. No. 9. P. 375–387.
76. Garavan, T. N. et al. (2004). Exploring Human Resource Development A Levels of Analysis Approach. *Human Resource Development Review*. Vol. 3, No. 4. P. 417–441.
77. Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant kaip socialinių ir kognityvinių gebėjimų ugdymo jaunesniame mokykliniame amžiuje veiksnys*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
78. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
79. Glickman, C. D. (2010). *Lyderystė mokymuisi: kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
80. Grakauskas, Ž., Valickas, A. (2007). *Studentų karjeros valdymo kompetencijų ugdymo vadovas konsultantui*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
81. Grieses, J. (2003). *Strategic Human Resource Development*. London: SAGE Publications.
82. Grow, G. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*. Vol. 41. No. 3. P. 125–149.
83. Gudas, S. (2002). *Organizacijų veiklos modeliavimas*. Kaunas: KTU.
84. Gudelis, D. (2007). *Savivaldybių veiklos matavimo modeliai ir jų įgyvendinimo galimybės Lietuvoje*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
85. Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
86. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo Liber.
87. Harris, A. ir Jones, M. (2011). *Profesionaliojo mokymosi bendruomenės: praktinė veikla* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/11-06-15-Harris-ir-Jones_-_Profesionaliojo-mokymosi-bendruomenes.pdf>.
88. Harris, A., Mjuias, D. (2003) *Mokytojų lyderystė. Principai ir praktika* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/553/Mokytoj%C5%B3%20lyderyst%C4%97.%20Principai%20ir%20praktika.pdf>>.
89. Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

90. Hooker, M. *Models and Best Practises in Teacher Professional Development* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 05 30]. <http://www.gesci.org/old/files/doc-man/Teacher_Professional_Development_Models.pdf>.
91. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto Alba.
92. Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard – based Professional development system. *Teaching and Teacher Education*, T. 14 (1). P. 127–140.
93. Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimas ir akreditacija. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 25–851.
94. *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. (2003). Bucharest [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.cepes.ro/publications/pdf/teacher.pdf>>.
95. Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Palmer.
96. Janiūnaitė, B. (2004). *Edukacinės novacijos ir jų diegimas*: monografija. Kaunas: Technologija.
97. Jankauskienė, N., Mikulčiūtė, I. (2004). Dailės mokytojas apie savo veiklos vaidmenį formaliaje ir neformaliaje švietime. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 3. P. 107–117.
98. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU Švietimo studijų centras. P. 183.
99. Jonutytė, I. (2007). Asmenybės savybių svarba socialinio pedagogo profesinės veiklos sėkmei, jų tobulinimas. *Tiltai*. Nr. 2 (39). P. 113–126.
100. Jovaiša, T., Show, S. (1998). Žvilgsnis į bendrųjų gebėjimų ugdymą rytų ir centrinėje Europoje (partnerių šalyse). *Profesinis rengimas: tyrimai ir aktualijos*. Nr. 1. P. 30–47.
101. Jovarauskaitė, A., Tolutienė, A., G. (2010). Neformalus suaugusiųjų švietimas: ypatumų ir poreikių tyrimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 4 (29). P. 111–117.
102. Jucevičienė, P. (2005). Responding to the challenge of globalization-quality of the learning university. *Higher Education Facing Globalization and Europeanization*. Kaunas: Technologija.
103. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija.
104. Jucevičienė, P. (2009). The alternative trajectories towards the learning organization. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (64). P. 26–34

105. Jucevičienė, P., Leonavičienė, R. (2007). Žmogiškųjų išteklių vystymo koncepcijų kaita organizacijai tampant besimokančia. *Ekonomika ir vadyba*. Nr. 12. P. 569–575.
106. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (22). P. 44–50.
107. Juozaitis, A. M. (2008). *Andragogų praktikų neformaliojo mokymosi modelis*: monografija. Vilnius: LSŠA. P. 240
108. Jurašaitė, E. (2004). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: struktūra, modelių realizavimas, įvertinimas* [Rankraštis]: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius.
109. Jurkauskas, A. (2006). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.
110. *Kaišiadorių rajono kultūros ir švietimo centro nuostatai*[interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <http://kaišiadoriuskpc.lt/index.php?option=com_content&view=category&id=29&Itemid=122>.
111. Kamiskis, K. (2000). Prielaidos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo turinio ir formų kaitai. *Pedagogika*. T. 41. P. 76–84.
112. Karagiorgi, Y., Symeou, L. *Teacher Professional Development in Focus: Reorganizing the Existing In-Service Training Scheme in Cyprus* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://docsfiles.com/pdf_teacher_training_and_professional_development.html>.
113. Karlöf, B., Lövingsson, F. (2006). *Vadybos koncepcijos ir modeliai nuo A iki Z*. Vilnius: Verslo žinios.
114. Katiliūtė, E. ir kt. (2009). *Mokyklos savęs vertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija*. Vilnius: NMVA.
115. Katz, S., Earl, L. M., Jaafar, S. B. (2011). *Kuriame ir jungiame besimokančias bendruomenes. Kaip tinklai gali padėti tobulinti mokyklų veiklą*. Vilnius: UAB: Vitae Litera.
116. *Kauno pedagogų kvalifikacijos centro 2010 metų veikla* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.kpkc.lt/nauja/bendros-zinios-apie-istaiga/statistika.html>>.
117. Kaušylienė, A., Targamadzė, V. (2002). *Mokyklų tinklo, siekiančio jaunimo edukacinio stimuliavimo, kūrimas: metodologinis aspektas*. Kaunas: UAB: JUDEX.
118. Kaziliūnas, A. (2006). *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
119. KeyData on Education in Europe (2009). EURYDICE. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf>.

120. King, N. (2011). *Interviews in qualitative research*. London: Sage Publications.
121. Kyburienė, L. (2009). *Socialiai integralios mokymo(-si) aplinkos klasėje modeliavimas*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: VDU.
122. *Klaipėdos pedagogų švietimo ir kultūros centro Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pertvarka* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.kpskc.lt/content/view/33/38/>>.
123. Klimovienė, G. (2006). *Visuotinės kokybės vadybos pagrindai mokyklai*. Kaunas: Spalvų kraitė.
124. Knowles, M. S., Holton, III E. F., Swanson, R. A. (2007). *Suaugęs besimokantis: klasikinis požiūris į suaugusiųjų švietimą*. Vilnius: Danielius.
125. *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras. 126.
Kokybinių tyrimų atviro kodavimo programa „Kokybis“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 12 01]. <<https://sites.google.com/site/kokybis/>>.
127. Komisijos komunikatas Tarybai ir Europos Parlamentui KOM (2007)392 „Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:LT:Pdf>>.
128. *Kompetencijomis grįsto ugdymo prielaidos Vilniaus mokyklose* (2008). Vilnius: Garnelis.
129. *Konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje analizė* (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/ll/index.php/saviviet/moksliniai-darbai/tyrimai/projekto/1550-konsultacinespaslaugos.html>>.
130. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo sistemą Lietuvoje. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 14. P. 103–120.
131. Korsakienė, R., Lobanova, L., Stankevičienė, A. (2011). *Žmogiškųjų išteklių valdymo strategijos ir procedūros*. Vilnius: Technologija.
132. *Kritinio mąstymo ugdymo programos mokytojo ir lektoriaus sertifikavimo standartai ir procedūros* (2004). Vilnius: Garnelis.
133. Kučinskienė, R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: KU leidykla.
134. *Kvalifikacijos tobulinimo galimybės ir apimtys. Švietimo ištekliai. Švietimo darbuotojai* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <<http://www.pedagogika.lt/puslapis/svietimas/kv.pdf>>.

135. Kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registro steigimas, jo nuostatų patvirtinimas ir veiklos pradžios nustatymas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 137-5615.
136. Kvalifikacijos tobulinimo programų perspektyvinis planas. Gimnazijų, vidurinių, pagrindinių, meno ir muzikos mokyklų, spec. internatų, aukštųjų (universitetinių, neuniversitetinių), profesinio mokymo, formaliojo ir neformaliojo ugdymo įstaigų pedagogams bei specialistams. 2011 m. sausio–birželio mėn. *KU tęstinių studijų institutas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.tsi.lt/?lt=1146725939>>.
137. *Kvalifikacijos tobulinimo renginių Kauno kvalifikacijos centre kokybė ir poreikiai* (2009)[interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.kpkc.lt/nauja/failai/dokumentai/.../rysio_tyrimas_2009.pdf>.
138. *Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams aprašas (projektas)* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.smm.lt/oktkitap/Isakymoprojektasdel-kvalifreikalmokyt2012-09-03.pdf>>.
139. Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas. *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 83-4051.
140. Ladišienė, M., Mockevičienė, O. (2007). Pradedančio dirbti pedagogo ir studento praktikanto konsultavimo ypatumai. *Pedagogika*. T. 86. P. 36–43.
141. Laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 43-2139.
142. Laipsnio nesuteikiančių studijų programos vykdymo aukštosiose mokyklose tvarka. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 53-2602.
143. Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklos pažanga*. Vilnius: Vitae Litera.
144. Laur-Ernst, U. (1990). *Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen fürs Lernen. Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposions in Hamburg*. Hamburg: Feldhaus.
145. Laužackas, R. (1999). *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
146. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
147. Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tütlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*. 2008. T. 89 P. 29–44.
148. Lepaitė, D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindiniu skirtumu profesinio vidurinio ir aukštojo mokslo lygmenyse metodologinis pagrindimas. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (28). P. 39–45.

149. Lepaitė, D. (2001). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija (verslo studijų atvejis)*: daktaro disertacijos santrauka. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: Technologija.
150. Lewin, B. A. (2010). *Writing Readable Research: A Guide for Students of Social Science*. Equinox Textbooks & Surveys in Linguistics.
151. Lietuvos ir Europos kvalifikacijų sandarų susiejimas su Europos kvalifikacijų sandara [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.kpmc.lt/LTKS_EKS/LTKS_EKS.html>.
152. Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 56-2761.
153. Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas. (2010). *Švietimo problemos analizė*. Nr. 5(45) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/analizes.htm ir <http://portalas.emokykla.lt>>.
154. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.
155. Linkaitytė, G., Lapėnienė, A. (2005). Pedagoginės kvalifikacijos tobulinimo perspektyva: didaktinio proceso stebėsenos modeliavimas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 9. P 56–65;
156. *Lyderių laikas*. Mokyklų tobulinimo centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20] <<http://www.mtc.lt/index.php?id=587>>.
157. Loucks-Horsley, S. (1995, November). *What the professional developer/designer does*. Paper presented at the Education Development Center's Conference for Professional Development Teams for the 25 Statewide Systemic Initiatives, Baltimore;
158. LR mokslo ir studijų įstatymas. *Valstybės žinios*, 2009, Nr. 54-2140.
159. LR Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 1998. Nr. 66-1909.
160. LR švietimo ir mokslo ministro 2009 m. kovo 20 d. įsakymas Nr. ĮSAK-54 „Dėl kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registro nuostatų“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.itc.smm.lt/wp-content/uploads/2009/11/Nuostatai.pdf>>.
161. LR švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 28 d. įsakymas Nr. V-330 „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2011–2013 metų strateginio veiklos plano“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <http://www.smm.lt/veikla/docs/org_isa_SP_2011-2013.pdf>.
162. LR švietimo ir mokslo ministro ir L R socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymo Nr. ISAK-433/A1-83 „Dėl Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos ir jos įgyvendinimo veiksmų plano tvirtinimo“ pakeitimo. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 122-4647.
163. LR Švietimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2003. Nr. 63-2853.

164. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 38-1804.
165. LR Vietos savivaldos įstatymas. *Valstybės žinios*. 1994. Nr. 55-1049, 2008. Nr. 113-4290 (2008-10-01), 2011. Nr. 45.
166. Neformaliojo suaugusiųjų švietimo tarybos informacija apie neformaliojo suaugusiųjų švietimo programas ir teisę užsiimti neformaliojo suaugusiųjų švietimu. *Valstybės žinios*. 1998. Nr.: 98-2721.
167. LR Vyriausybės 2010 spalio 13 d. nutarimo „Dėl LR vyriausybės 1998 m. liepos 21 d. nutarimo nr. 914 „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos nuostatų patvirtinimo“ pakeitimo [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 02]. <http://www.smm.lt/veikla/docs/min_nuostatai.pdf>.
168. Mačianskienė, N., Gedvilienė, G., Linkaitytė, G., Teresevičienė, M. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Mentoriavimas*. Kaunas. P. 38.
169. Mačiulytė, R., Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž., Zablackė, R. (2009). *Pradedančių dirbti technologijų mokytojų pasirengimas pedagoginei veiklai. Technologijos mokykloje ir gyvenimo įgūdžių ugdymas: [elektroninis išteklius]: mokslo straipsnių rinkinys*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla. P. 32–38.
170. Malinauskienė, D., Augienė, D. (2007). Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste. *Pedagogika*. T. 86. P. 30–35
171. Mankin, D. (2009). *Human Resource Development*. Oxford : Oxford University Press. 2009.
172. *Marijampolės švietimo centro veiklos ataskaita(2010)*. Marijampolės švietimo centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. < <http://www.marsc.lt/veiklosrezultatai>>.
173. Markvaldienė, G. (2007). Kolegijos tapsmo besimokančia galimybių analizė. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 13. P. 152–169.
174. Martišauskienė, D. (2010). *Ikimokyklinio ugdymo paslaugų kokybės valdymo modeliavimas tiriant tėvų-vartotojų poreikius*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Lucilijus.
175. Matuzienė, L., Petukienė, E., Tijūnaitienė, R. (2004). Darbo motyvacija: kvalifikacijos kėlimo aspektas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. Nr. 3. P. 178–184.
176. McLean, G. (2004). National Human Resource Development: What in the World Is It? *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 6, No. 3. P. 269–275.
177. McLean, G. N., McLean, L. (2001). If we can't define HRD in one country, how can we define it in an international context? *Human Resource Development International*. Vol. 4, No. 3. P. 313–326.

178. McLean, G. N., McLean, L. (2001). If we can't define HRD in one country, how can we define it in an international context? *Human Resource Development International*. Vol. 4, No. 3. P. 322.
179. Mertens, D. M. (1994). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmark – und Berufsforschung*. Bd. 77 (1). P. 36–43.
180. *Methods and practises utilized to support teachers' professional development: Current state description*. (2009). Oulu, Finland: University of Oulu, Learning and Research Services [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.2agepro.psy.lmu.de/download/teachers_prof_devel.pdf>.
181. Miller, R. (1999). *Lehrer lernen*. Basel: Beltz Verlag.
182. Misiūnas, M. (2008). *Kokybės vadybos sistemos modeliavimas neuniversitetinio aukštojo mokslo institucijoje*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: VDU.
183. Mockevičienė, O., Autukevičienė, B. (2008). Pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai, patiriami sunkumai ir mentorius paramos ypatumai. *Pedagogika*. T. 91. P. 27–34.
184. Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodika. *Valstybės žinios*. 2001. Nr. 57-2040; 2009, Nr. 158-7134; 2010, Nr. 155-7872; 2011, Nr. 91-4350, Nr. 165-7861, 2012. Nr. 78-4055.
185. Mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo programų akreditavimo tvarkos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 125-5124.
186. *Mokyklų, siekiančių tobulinti mokyklos valdymo struktūrą, komandų mokymas*. Šiaulių universiteto tęstinių studijų institutas [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.su.lt/fic-testiniu-studiju-institutas/kvalifikacijos-tobulinimas/4938-mokykl-siekiani-tobulinti-mokyklos-valdymo-struktr-komand-mokymas>>.
187. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija. *Valstybės žinios*. 2004. Nr. 56-1957.
188. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 12-511.
189. *Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos nuostatai: projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 25]. <<http://www.smm.lt/oktkitap/MAN2012-06-15.pdf>>.
190. Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 142-5669.

191. *Mokytojų kompetencijos centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.mkc.lt>>.
192. *Mokytojų kompetencijų ir kvalifikacijos bendrieji Europos principai* ("Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications") (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>. ir kt.
193. *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita*. (2004). Vilnius: Vilniaus universiteto sociologijos katedra [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mokytoju_kvalifikac_tobul_ataskaita_04.doc>.
194. *Mokytojų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklos tinklą: tyrimo ataskaita*. Šiauliai/Kaunas, 2004 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31]. <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai_sb_archyvas.htm>.
195. Monkevičienė, O., Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kūrimas. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 14 (1), 12–25.
196. Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in education*. London: Sage Publications.
197. Murphy, I., Coolahan, J. (2003) Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Ireland. OECD [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/19196740.pdf>>.
198. *Nacionalinė bendrojo lavinimo Mokyklų tobulinimo programa plius. Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.sac.smm.lt/index.php?id=20c>>.
199. Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa. *Valstybės žinios*, 2005. Nr. 139-5019.
200. *Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros nuostatai*. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymu Nr. ĮSAK-2683, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 29 d. įsakymo Nr. V-1484 redakcija [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 14]. <http://www.nmva.smm.lt/ltl/sites/default/files/NMVA_nuostatai.pdf>.
201. Naujos galimybės Vilniaus pedagogų profesinės kompetencijos plėtrai. Mokyklų tobulinimo centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 01 20]. <<http://www.mtc.lt/index.php?id=254>>.
202. Navikienė, Ž. (2010). *Modulinio mokymo modeliavimas profesinio mokymo sistemoje*: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.

203. *Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymo projektas*[interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www3.lrs.lt/pls/inter/w5_show?p_r=4463&p_d=130128&p_k=1>.
204. Overview of Country Results in TALIS: Poland. (2005) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02], <<http://www.oecd.org/poland/43072689.pdf>>.
205. *Panevėžio rajono pedagogų švietimo centro veiklos analizė 2010 m* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <http://www.prpsc.lt/images/file/Veikla/2010%20m_%20PSC%20ataskaita.pdf>.
206. Papastamatis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P., Papanis, E. (2009). Facilitating Teachers' & Educators' Effective Professional Development. *Review of European Studies*. Vol. 1. No. 2. P. 83–90.
207. Parry, S. B. (1996). The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*. No. 33. P. 48–56.
208. Paulauskas, R., Bakutytė, R., Ušeckienė, L. (2010). Pedagogų požiūris į profesijos prestižo veiksnius. *Acta Paedagogica Vilnensia*. T. 24. P. 127–138.
209. Pečiuliauskienė, P.; Cvirkienė, P. S. (2004). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizacija: pedagogų požiūris. *Pedagogika*. T. 70. P. 149–153.
210. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (metmenys)*. Projektas [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-04-10]. <<http://www.smm.lt>>.
211. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 62-3152.
212. *Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės* (2002). Vilnius: UAB „Tyliaus grafika“.
213. Pedagogų rengimo koncepcija. *Valstybės žinios*. 2004. Nr. 186-6940.
214. Pedagogų rengimo reglamentas. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 143-5734.
215. Pedagogų rengimo reglamentas. *Valstybės žinios*. 2010. Nr. 9-425.
216. Pedagogų rengimo reglamentas. *Valstybės žinios*. 2012. Nr. 58-2915.
217. Pedler, M., Burgoyne, J., Boydel, T. (1991). *Self-Development organizations*. London: McGraw-Hill.
218. Petrauskienė, A., Raudeliūnaitė, R. (2012). *Supervizijos taikymas socialinio darbo studijose*. Mykolo Romerio universiteto leidybos centras.
219. Pikūnas, J. (1994). *Asmenybės vystymasis: kelias į savęs atradimą*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
220. Poister, T. H. (2003). *Measuring performance in public and nonprofil organizations*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
221. *Policy on the Continuum of Teacher Education*. (2011). The Teaching Council [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.teachingcoun>

- cil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP(1).pdf>.
222. Polk, T., Seifert, C. (2002). *Cognitive Modeling*. Massachusetts Institute of Technology [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ehis.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/e000xww_70961_AN?sid=c6126508-4dfc-446c-93fc-ea73c1c57068@sessionmgr10&vid=4>.
 223. Ponton, M. K. et al. (2005). The Relationship between Resourcefulness and Persistence in Adult Autonomous Learning. *Adult Education Quarterly*. No. 55. P. 116–128.
 224. Prakapas, R. (2010). Mokyklų savęs vertinimas: procesas ir duomenų panaudojimas. *Švietimo problemos analizė*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Nr. 8(48).
 225. Prenciple, A., Helwing, C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child Development*. Nr. 73. P. 841–856.
 226. Prioritetinės valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, profesijos mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo kryptys 2008–2010 metams. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 21-778.
 227. Projektas „Pradinio ugdymo pedagogų užsienio kalbos komunikacinių kompetencijų plėtojimas“ pristatymas[interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://vikc.lt/images/files/Projektas.pdf>>.
 228. Projektas „Alternatyvus ugdymas“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.alternatyvusugdymas.lt>>.
 229. Projektas „Lyderių laikas“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 09]. <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/ll/>>.
 230. Projektas „Negaisk laiko patyčioms! Tu gali kurti“[interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://europe-institute.com/projektai/negaisk-laiko-paty-cioms-tu-gali-kurti>>.
 231. Projektas „Tarpkultūrinis dialogas – visuomenės ateities garantas“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://europe-institute.com/projektai/tarpkulturinis-dialogas-visuomenes-ateities-garantas-nr-vp1-22-smm-05-k-01-114>>.
 232. Projekto „Besimokančių mokyklų tinklai“ veikla „Antrinis mokyklų tyrimas“ įsivertinimo BMT1 ir BMT2 mokyklose ataskaita (2012). Tyrėjų grupė: A. Lapėnienė, V. Lapėnas, D. Lukšytė [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02], <<http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/2.1.3-Antrinis-BMT1-ir-BMT2-mokyklu-tyrimas.pdf>>.

233. Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. II dalis: pagilinto interviu su ekspertais ir fokusuotų grupinių diskusijų su mokytojais ir mokyklų administracijos atstovais rezultatų apžvalga (2011). Vilnius: UAB „RAIT“ [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kokybine_ataskaita_PKT.pdf>.
234. Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. III dalis: Jungtinė tyrimų ataskaita. UAB „RAIT“ (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>>.
235. Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita. III dalis: Jungtinė tyrimų ataskaita. UAB „RAIT“ (2011) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>>.
236. *Public Target Costing*. Frankfurt am Main: Peter Lang; Kaziliūnas, A. (2006).
237. Pukelis, K., Savickienė, I., Fokienė, A. (2009). *Profesijos pedagogų kvalifikacijos kėlimo programų rengimo metodologija*. Kaunas: VDU leidykla.
238. Pundzienė, A. (2007). *Organizacinių pokyčių veiksmų modeliavimas: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, vadyba ir administravimas (03 S)*. Kaunas: KTU.
239. Puškorius, S. (2004). *Veiklos auditas*. Vilnius: MRU Leidybos centras.
240. Putinaitė, N. 2010 m. pokyčiai rengiant pedagogus [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/pedagogu%20testas.pdf>>.
241. Rado, P. (2003). *Švietimas pereinamuoju laikotarpiu*. Vilnius: Garnelis.
242. Radzevičienė, L. (2008). *Lavinamųjų klasių mokinių fizinės veiklos modeliavimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
243. Reetz, L. (1990). *The importance of key-qualifications for vocational education and training*. Hamburg: Feldhaus.
244. *Review of the Research: Nine Components of Effective Professional Development. The Institute for the Advancement of Research in Education at AEL*, 2004. P. 5 [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <http://ti-researchlibrary.com/Lists/TI%20Education%20Technology%20%20Research%20Library/Attachments/119/9_>.
245. Ross, A.; Hutchings, M. Attracting. (2003). *Developing and Retaining Effective Teachers int the United Kingdom of Great Britain and Norhen Ireland. OECD Country Background Report. OECD* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/2635748.pdf>>.

246. Rothbart, D. (2004). *Modeling: Gateway to the Unknown. A Work by Harré Rom* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <http://ehis.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/e000xww_210217_AN?sid=c6126508-4dfc-446c-93fc-ea73c1c57068@sessionmgr10&vid=6>.
247. Rudzkienė, V., Augustinaitis, A. (2009). *Lietuvos e. valdžios gairės: ateities įžvalgų tyrimas*. Vilnius: MRU.
248. Rudzkienė, V., Burinskienė, M. (2007). *Plėtos krypčių vertinimo ir valdymo informaciniai modeliai*. Vilnius: Technika.
249. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
250. Rutkienė, A., Zuzevičiūtė, V. (2009). Mokytojo vaidmens kaita: bendruomenės įtraukimas siekiant mokymąsi daryti veiksmingesnį. *Pedagogika*. T. 95. P. 53–57.
251. Sahlberg, P. The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. (2010). *Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>>.
252. Sajienė, L. (2009). Profesijos mokytojų karjeros planavimas: poreikiai ir problemos. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. T. 17. p. 44–53.
253. Samašonok, K. (2010). *Institucinio ugdymo ir adaptyvaus elgesio dermės modeliavimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
254. Saugėnienė, N. (2000). *Lietuvos tautinių mažumų švietimas multikultūriškumo vertybiniam kontekste* [Rankraštis]: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: KTU.
255. Schmidt, M. J., Hollensen, S. (2006). *Marketing research: an international approach*. London: Prentice Hall.
256. Sergiovanni, T. J. (2005). *Vadovavimas: ką tai reiškia mokykloms?* Vilnius: Garnelis.
257. Siems, C. (2005). *Public Target Costing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
258. Silverman, D. (2011). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
259. Silvert W. (2001). Modelling as a Discipline. *General Systems*. Vol. 30 (3). P. 261.
260. Simonaitienė, B. (2001). *Besimokančios organizacijos veiklos bruožų raiška gimnazijoje: daktaro disertacijos santrauka*. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: Technologija.
261. Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.

262. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija.
263. Markvaldienė, G. (2007). Kolegijos tapimo besimokančia galimybių analizė. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 13. P. 152–169.
264. Sin-Kwok Wong, R. (2010) Association Models. Sage publications [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.uread.com/book/association-models-raymond-sinkwok-edt/9781412968874>>.
265. *Skuodo švietimo centro 2009 m. švietimo veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.skuodas.lt/.../01%2011%20Verslo%20programos%20ataskaita3>>.
266. Sleezer, C. M. (2004). The contribution of adult learning Theory to Human Recource Development. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 6. P. 125–128.
267. Smaliukienė, R., Prakapas, R., Korsakienė, R. (2009). *Apskrities viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių konsultacinės veiklos plėtojimo prioritetai*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
268. *Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro nuostatai*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 20]. <<http://www.sppc.lt/index.php?-1485151984>>.
269. *Specialist Schools and Academies Trust (SSAT)* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.ssatuk.co.uk/>>.
270. Stankevičienė, K., Bielinienė, I., Zimblienė, B., Gudelevičienė, D., Novicka, A., Bisikirskienė, V. (2009). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesijos kompetencijos įsivertinimas. *Pedagogika*. T. 93. P. 62–69.
271. Starr, J. (2009). *Saviugdos vadovas: asmeninio ugdymo pagrindai ir įgūdžiai*. Vilnius: Verslo žinios.
272. Stylianidou, F., Bagakis, G., Stamovlasis, D. (2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Greece. OECD [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/greece.pdf>>.
273. Stoll, L. et al. (2006). *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02], <<https://www.smm.bmt.lt>>.
274. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
275. Stoll, L., Holbert, Dž., Keizer, L. (2010). Gilesnis mokymasis tarpmokykliniuose tinkluose. *Tarptautinis mokytojų ir mokyklų tobulėjimo vadovas*. Londonas: Routledge [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.smm.bmt.lt>>.

276. Studijų programų išorinio vertinimo ir akreditavimo tvarkos aprašas. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 100-4702.
277. *Suaugusių mokymas ir konsultavimas. Mentorius rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga*. (2008). Kaunas: Technologija.
278. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
279. Šiugždinienė, J. (2008). Enabling Characteristics of the Strategic Human Resource Development System. *Filosofija. Sociologija*. T. 19, Nr. 2. P. 31–40.
280. Šiugždinienė, J. (2009). Development and Substantiation of the Human Resource Development Model. *Viešoji politika ir administravimas*. Nr. 27. P. 26–35.
281. *Švietimo informacinio centro nuostatai*. LR švietimo ir mokslo ministro 2010 m. kovo 25 d. įsakymas Nr. V-427 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <http://www.itc.smm.lt/?page_id=43>.
282. Švietimo konsultantų rengimo, veiklos ir atskaitomybės nuostatai. *Valstybės žinios*. 2005. Nr. 73-2666.
283. Švietimo priežiūra: kontroliuoti negalima pasitikėti. *Švietimo problemų analizė*. 2009. Nr. 9 (37) [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31] <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Sv_prob9_Svietimo%20prieziura_print.pdf>.
284. *Švietimo problemos analizė* (2009). Nr. 9 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-31] <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Sv_prob9_Svietimo%20prieziura_print.pdf>.
285. Targamadzė, V. (2010). Didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje – pedagogų rengimo kaitos agentas. *Acta paedagogica Vilnensia*. T. 25. P. 127–136.
286. Targamadzė, V. (2001). *Švietimo vadyba: efektyvumas, struktūra, valdymas, strategija, konfliktai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
287. Targamadzė, V., Vėbra, A. V. (2008). Evaluation of Professional Development in Lithuanian Education: Problems and Prospects. *Acta Paedagogica Vilnensia*. T. 20. P. 102–114.
288. Tarybos išvados 2009 m. gegužės 12 d. dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“). Europos Sąjungos oficialus leidinys (2009) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 22]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:010:LT:Pdf>>.

289. *Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect*. (2004) [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.crossborder.ie/pubs/scotensreport.pdf>>.
290. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (2005). OECD.
291. *Teachers' Professional Development* (2010). *Europe in international comparison an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
292. *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison (2010). Belgium* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf>.
293. Tekorius, T. (2011). *Procesų ir sistemų modeliavimas*. Kaunas: Technologija.
294. *Telšių švietimo centro 2009 metų veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02], <http://sctelsiai.lt/apie/veiklos_ataskaitos/>.
295. Teresevičienė, M. ir kiti. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
296. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
297. Tight, M. (2007). *Kertinės suaugusiųjų švietimo ir mokymo idėjos*. Vilnius: Kronta.
298. Tobin, D. R. (2000). *All Learning Is Self-Directed– How Organizations Can Support and Encourage Independent Learning*. VA: American Society for Training and Development, 2000.
299. Trakšėlys, K. (2011). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas: profesioalizacijos elementas. *Andragogika*. Nr. 1. P. 45–48.
300. Trakšėlys, K. (2008) Mokytojų požiūris į šiuolaikinius reikalavimus. *Pedagogika*. T. 92. P. 7–13
301. Troter, A., Ellison, L. (2001). *Undersatnding Competence and Competency*. In B. Davies and L. Ellison (Eds.), *School Leadership for the 21st Century* (P. 36–53). London: Routledge Falmer.
302. Tumėnienė, V., Janiūnaitė, B. (2000). Pedagogo veiklos pokyčiai pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekste. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2(23). P. 24–33.
303. Tumėnienė, V., Janiūnaitė, B. (2002). Pedagogo inovacinės veiklos sampratos erdvė ir struktūra: teoriniai aspektai. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1(33).

304. Tuovinen, J. E. (2008). *Teacher Professionalism – Viewpoints On Best Practice, the Case of Finland* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.aare.edu.au/08pap/tuo081146.pdf>>.
305. *Ugdymo plėtotės centro nuostatai*. Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 15 d. įsakymu Nr. V-243 [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 01 09]. <http://www.aikos.smm.lt/instnuost/UPC_nuostatai.pdf>.
306. Ukmergės švietimo centro 2009 metų veiklos ataskaita [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://www.usc.lt/dokumentai/article/3/2009%20m.%20veiklos%20ataskaita.doc>>.
307. *Vadybinių kompetencijų formalaus pradmenų įgijimo ir neformalaus jų papildymo galimybių studija: situacijos analizė*. (2010). Vilnius [interaktyvus]. [žiūrėta 2011-05-30]. <<http://www.lyderiulaikas>>.
308. Vaicekauskienė, V. (2009). Švietimo priežiūra: kontroliuoti negalima pasitikėti. *Švietimo problemų analizė*. Nr. 9 (37). P. 12.
309. Vaitkevičiūtė, V. (2007). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
310. Valstybės ilgalaikės raidos strategija. *Valstybės žinios*, 2002. Nr. 113-5029.
311. Valstybinė pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programa. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 60-2139.
312. *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija* (2012). *Projektas* [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 22] <<http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>>.
313. Valstybinės pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programa. *Valstybės žinios*. 2006. Nr. 60-2139.
314. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. *Valstybės žinios*. 2003. Nr. 71-3216.
315. *Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimas 2003–2012*. (2012). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
316. Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 39-1462.
317. Vanagas, P. (2004). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.
318. *Varėnos švietimo centro 2010 metų veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.varena.lt/lt/svietimas/varenos-svietimo-centras.html#statistika>>.
319. Vasiljevienė, N. (2000). *Verslo etika*. Kaunas: Naujasis lankas.
320. Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., Bayer, S. (2012) *Teaching practices and pedagogical innovations. Evidence from Talis, OECD Publishing* [interak-

tyvus]. [žiūrėta 2012 11 22]. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>>.

321. Villegas-Reimers, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Education Planning. UNESCO [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <<http://www.unesco.org/iiep>>. - p. 24>.
322. Virbalinė, A. (2007). Mokytojo asmenybės bruožų ir ugdymo procese atliekamų vaidmenų ryšys su paauglių orumo ugdymusi. *Ugdymas • Kūno kultūra • Sportas*. Nr. 1 (64). P. 51–58.
323. *VšĮ Valstybės institucijų kalbų centro 2011 metų veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 10 15]. <<http://vikc.lt/lt/istorija-36>>.
324. Wang, J., Hutchins, H. M., Garavan, T. N. (2009). Exploring Human Resource Development: A Levels of Analysis Approach. *Human Resource Development Review*. Vol. 8, No. 1. P. 22-53 [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 02]. <<http://rcemorissa.org/E-Journal/HR%20Business%20Review/2009/March%202009/02-HRD%20Review%20March%202009.pdf>>.
325. Webster-Wright, A. (2009) Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*. No. 79. P. 702 [interaktyvus]. [žiūrėta 2012 11 10]. <<http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/79/2/702>>.
326. *Zarasų švietimo centro 2009 m. direktoriaus veiklos ataskaita* [interaktyvus]. [žiūrėta 2011 11 20]. <<http://www.zarasai.lt/userimages/SVIETIMO%20CENTRO%20ATASKAITA%202009%20M.pdf>>.
327. Zuzevičiūtė, V., Teresevičienė, M. (2008). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragoginės veiklos perspektyva: mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
328. Žalimienė, L. (2003) *Socialinės paslaugos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
329. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
330. Žydžiūnaitė, V. (2003). *Komandinio darbo kompetencijų edukacinė diagnostika ir jų vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas* [Rankraštis]: daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas.
331. Žydžiūnaitė, V., Katiliūtė, E., Cibulskas, G., Prakapas, R., Buzaitytė-Kašalynienė, J. ir kt. (2009). *Mokyklos savęs vertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
332. Žydžiūnaitė, V., Merkys, G., Jonušaitė, S. (2005). Socialinio pedagogo profesinės adaptacijos kokybinė diagnostika. *Pedagogika*. T. 76. P. 23–32.

333. Žydžiūnaitė, V., Neifachas, S., Zubrickaja, E. (2011). *Teisinio visuomenės švietimo strategijos modeliavimas: mokslo studija*. Kaunas: VDU.
334. Джой-Меттьюз, Д. и др. (2006). *Развитие человеческих ресурсов* / Перевод с английского Р. Ткачук. Москва: Эксмо, Профессиональные издания для бизнеса. С. 75–77.
335. Дилтс, Р. (1998). **Моделирование с помощью НЛП [interaktyvus]**. [žiūrėta 2012 10 01]. <<http://www.litres.ru/robert-dilts/modelirovanie-s-pomoschu-nlp/>>.
336. Торрингтон, Д., Холл, Л., Тэйлор, С. (2004). *Управление человеческими ресурсами*. Москва: Дело и Сервис.
337. Эванс, Д., Р. (2007). *Управление качеством*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА. ir kt.

Dačiulytė R., Dromantienė L., Indrašienė V., Merfeldaitė O., Nefas S., Penkauskienė D., Prakapas R., Railienė A.

Pe33 PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO LIETUVOJE BŪKLĖ IR PLĖTROS GALIMYBĖS. Mokslo studija. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2013. 410 p.

Bibliogr. 386–409 p.

ISBN 978-9955-19-545-0

Mokslo studijos tikslas – įvertinus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo situaciją Lietuvoje ir atsižvelgiant į tarptautinę patirtį, atliepiančią mokymosi visą gyvenimą nuostatas, atskleisti galimas Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo perspektyvas. Remiantis esamos Lietuvoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos analize bei empiriniais tyrimais, studijos autoriai pateikia išvagas apie naujų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų įgyvendinimo galimybes, atsižvelgiant į esamą ir rekomenduojamą pedagogo karjeros modelį, pristatomi svarbiausi pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybės užtikrinimo principai ir realizavimo galimybės.

UDK 371.1(474.5)

Rūta Dačiulytė, Leta Dromantienė, Valdonė Indrašienė,
Odeta Merfeldaitė, Saulius Nefas, Daiva Penkauskienė,
Romas Prakapas, Asta Railienė

PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO LIETUVOJE BŪKLĖ
IR PLĖTROS GALIMYBĖS

Mokslo studija

Redaktorė Jūratė Balčiūnienė
Maketavo Aušrinė Ilekytė

SL 585. 2013 05 10. 22 leidyb. apsk. l.

Tiražas 200 egz. Užsakymas 18 672.

Išleido Mykolo Romerio universitetas,

Ateities g. 20, Vilnius

Puslapis internete www.mruni.eu

El. paštas leidyba@mruni.eu

Parengė spaudai UAB „Baltijos kopija“,

Kareivių g. 13b, Vilnius

Puslapis internete www.kopija.lt

El. paštas info@kopija.lt

Spausdino UAB „Vita Litera“,

Kurpių g. 5–3, Kaunas

Puslapis internete www.bpg.lt

El. paštas info@bpg.lt